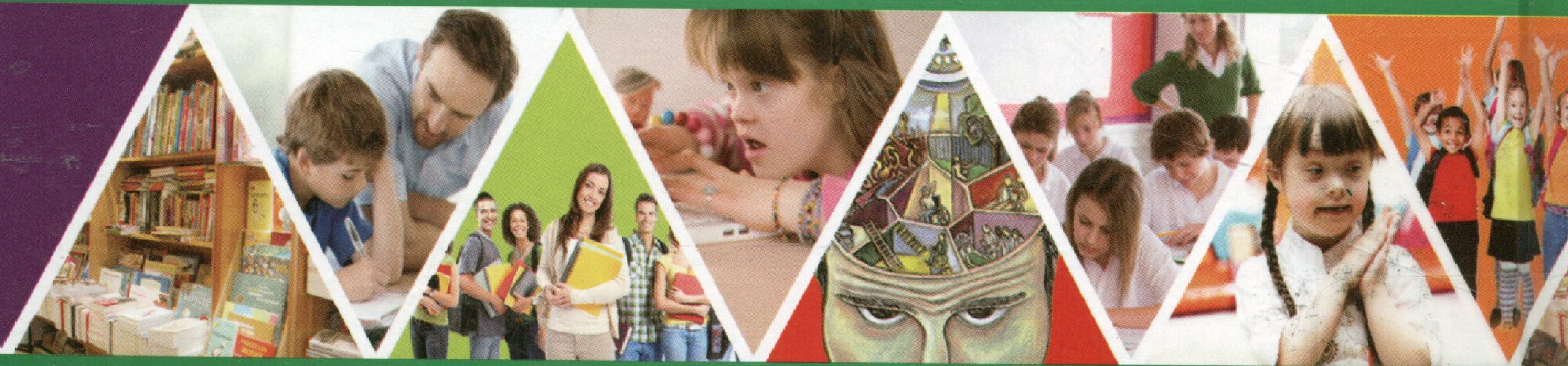
دراسات فى الصحة النفسية

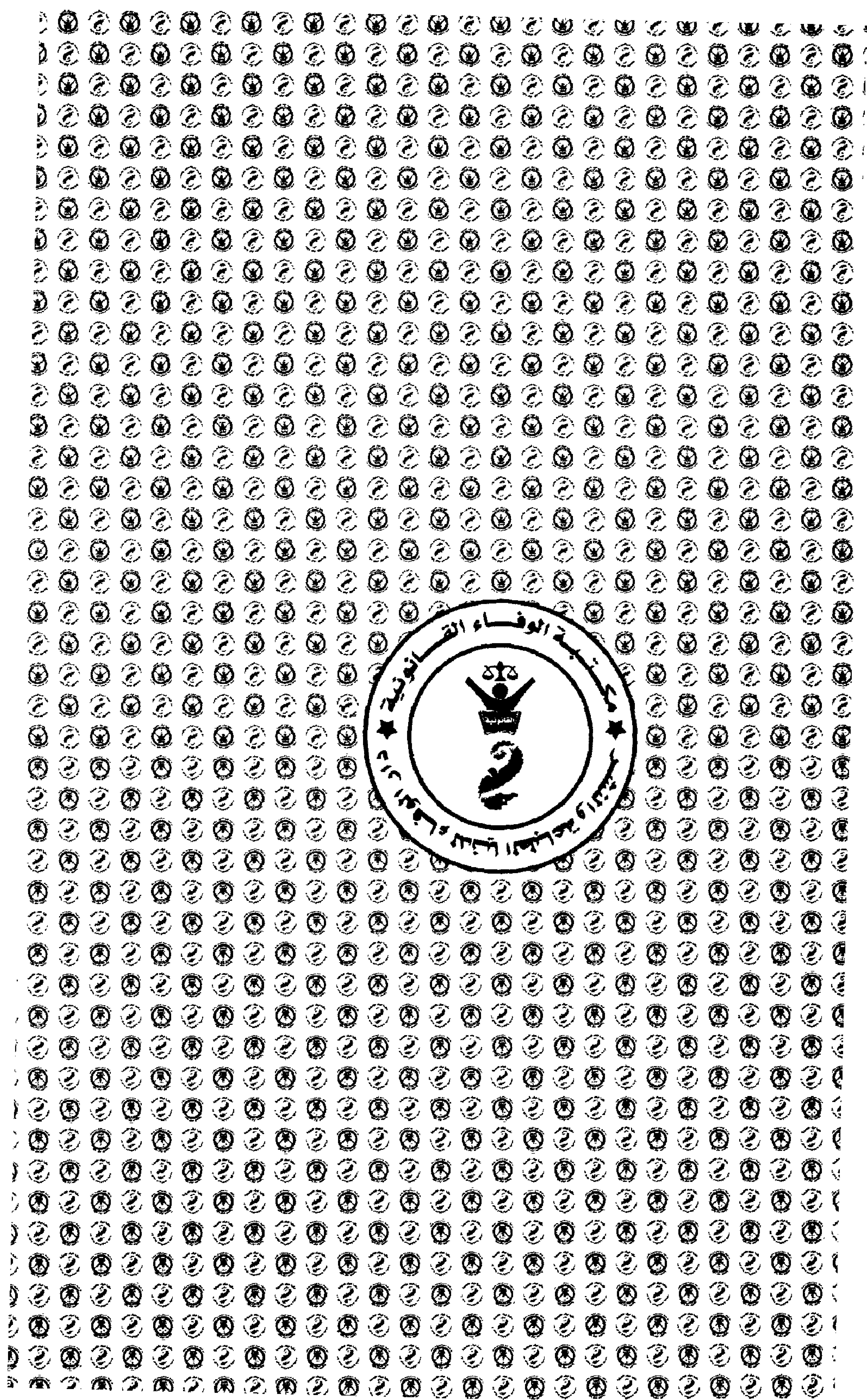
والإرشاد النفسي

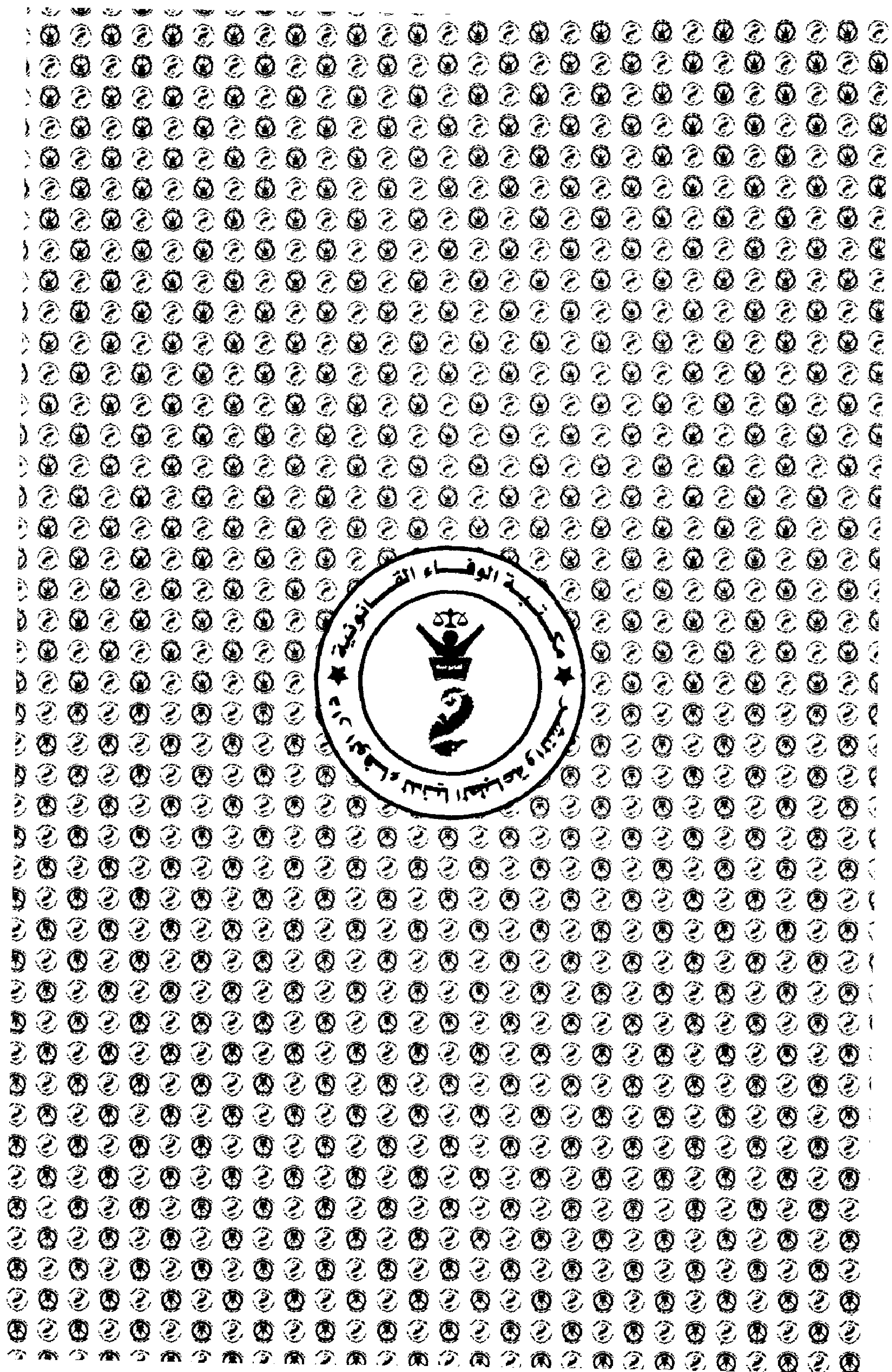




تليفاكس : ٥٤٠٤٤٨٠ - الإسكندرية

الأستاذة الدكتورة
سعاد معروف الدوري
قسم علم النفس - كلية الأداب
جامعة بغداد


مكتبة الوفاء القانونية


مكتبة الوفاء القانونية

دراسات في الصحة النفسية
والإرشاد النفسي

الأستاذة الدكتورة
سعاد معروف الدوري

قسم علم النفس – كلية الآداب

جامعة بغداد

الطبعة الأولى
2014م

الناشر
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
تليفاكس : 5404480 - الإسكندرية

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنتَ الْوَهَّابُ ﴾

المقدمــــة

يشهد عالم اليوم التطورات الهائلة والسريعة للتكنولوجيا الحديثة ودخولها معظم جوانب الحياة، حيث تعقدت وزادت ضغوط الحياة علي أفراد المجتمع نتيجة هذا التعقيد، وأفرزت مشكلات متعددة ومختلفة في كافة المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها، كما نتجت عنها آثار نفسية واجتماعية ضارة، وهذا الصراع كثيرا ما يؤدي إلي الحيرة وتضارب القيم الاجتماعية والاتجاهات السلوكية مما يؤثر علي صحة الفرد النفسية، وعليه فقد عانى الإنسان بكل شرائحه وفئاته العمرية من اضطرابات واضحة واضطرابات كامنة، في آمنة النفسي علي مدى عقود من الزمن، ليس فقط نتيجة التطورات والتحولات السريعة للتكنولوجيا وإنما نتيجة لما مرت به المجتمعات من حروب مدمرة اقتصادية واجتماعية وسياسية ونفسية أسفرت عن خللا مدمرا في منظومة القيم التي يتحلى بها الإنسان في مجتمعه، فقادت إلي ظواهر مخيفة ومنحرفة انعكست آثارها علي طبيعة الحياة والعلاقات الاجتماعية والوظيفية للأفراد ووضعتهم في ظروف قاسية وتوتر نفسي شديد.

هذه الظواهر وما نتج عنها من مشكلات واضطرابات وأحداث تحتاج إلي وقفة ومراجعة وإلي رعاية وعلاج، وهذا يستلزم من جانبنا استخدام الوسائل والأساليب والطرق الفاعلة لتحدي هذه الاضطرابات ومواجهتها والعمل علي حلها من أجل تحقيق التوافق النفسي للفرد وإشباع حاجاته ونموه الانفعالي.

فالتوافق النفسي ضروري ومهم جدا للفرد، فإذا ما توافق الفرد مع نفسيه ومع الآخرين بعلاقات اجتماعية وتفاعل اجتماعي سليم أدى إلي صحة نفسية للفرد ومن الأقوال المأثورة إن الصحة تاج علي رؤوس الأصحاب لا يعرفه إلا المرضى، وبدونها يبقى الإنسان في دوامه من البؤس والألم والحزن والشقاء.

ومن ثم فالصحة النفسية لها دور فاعل ومؤثر بنظرياتها وبرامجها وطرقها في تغيير سلوك الأفراد وإعادة اتزانهم النفسي والانفعالي. وهي حالة دائمة نسبيا لدى الفرد في أن يكون متوافقا نفسيا ويعيش حياة خالية من الأمراض النفسية والسيكلوسوماتية ويحقق استقلاليته ورسالته في الحياة.

كما تستلزم الاضطرابات والأحداث خدمات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي لتحقيق التوافق النفسي لدى الأفراد.

فالإرشاد والتوجيه هدفه تغيير السلوك حسب أساليب خاصة في مدى تغيير الاتجاهات والمشاعر والإدراكات والقيم والأهداف، فنظريات التعلم ونظريات الشخصية والنظريات الإنسانية والاجتماعية جميعها تهتم بدراسة المشكلات السلوكية والاجتماعية والمعرفية والإنسانية وتعمل علي معالجتها وتغييرها نحو الأحسن.

فالتوجيه والإرشاد التربوي يعد هدفا تربويا وأساسيا لحل المشكلات والاضطرابات النفسية وطريقة لتنمية العقل، كما له دور فاعل في تقديم الخدمات الضرورية التي ينبغي أن تتوفر حسب ما تتطلبه مجالات التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والأسري والزواجي وإرشاد الأطفال ومجالات التربية الخاصة وغيرها، من أخصائيين لهذه المجالات، تهتم بالإنسان وبتوجيهه وعلاجه بأحدث الطرق والأساليب التي تعطي النتائج الإيجابية والحلول الصحيحة في تغيير وتعديل السلوك.

وبعد فإني قد جمعت لهذا الكتاب الذي يضم مجموعة من الدراسات والبحوث التي أعددتها والتي تهتم بموضوعات الصحة النفسية والشخصية والإرشاد النفسي والتربوي.

وإني لأرجو أن أكون قد وفقت في جميعها وإعدادها لعلم ينتفع به الباحثون وطلاب العلم وصدق النبي محمد (عليه السلام) إذ يقول : " إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث : صدقة جارية أو علم ينتفع به أو ولد صالح يدعو له ".

فالله أسأل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، وأن يجعله ثمرة يستفيد منها كل باحث وطالب علم.

مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي [1]

أهمية البحث والحاجة إليه :

نظراً لسرعة التطور والتقدم التي يعيشها انسان القرن العشرين وما يستتبع ذلك من تغيرات في بيئته يجابه بها أعباء، اصبح يواجه يومياً عدداً من الضغوط التي قد تميل به إلي فقدان إتزانه إذ لم يواجه تلك الضغوط بأساليب ناجحة للتعامل معها.

فالتغييرات الاجتماعية و الاقتصادية والطموح الجامح كلها عوامل تبعث فى إنساننا اليوم توتراً، ومن ثم خللاً فى استقراره النفسى كما أن تعدد الأهداف وتباينها أحياناً قد يؤدى بالفرد إلى الصراع بين الرغبات، وقد تكون نتيجة الصراع إحباط من جانب فى كفتى الصراع، أو عدم حله نهائياً وفى ذلك زيادة فى احتمال سوء التوافق.

من هنا جاءت العناية بالصحة النفسية والتى من أهم مفاهيمها التوافق النفسى إلى الحد الذى أشير فيه إلى أن علم النفس هو علم دراسة التوافق، توافق الفرد أو عدم توافقه مع متطلبات مواقف حياته مما تمليه عليه طبيعته التى هى بناؤه النفسى استجابة لتلك المواقف. (التكريتى 1989، ص10)

وتلعب الأساليب التى يتبعها الفرد للوصول إلى حالة التوازن مع البيئة التى يعيش ضمنها، الدور الأساسى فى عملية التوافق الناجح. (دسوقى 1974، ص31)

وقد أكد الباحثون أن التوافق والشخصية يعدان مصطلحان متلازمان ومن الصعب الحديث عن أحدهما دون التوغل فى الحديث عن

---

(1) بالاشتراك مع د. بثينة منصور الحلو.

الآخر، فقد أكدوا أن لبناء الشخصية دور هام فى التوافق النفسى للفرد، فيرى (روجرز) مثلاً أنه عندما يحدث تطابق صادق بين الصورة الواقعية والمثالية للفرد، يكون الشخص متوافقاً وناضجاً، ورغم أن التطابق التام قد يقتل دينامية الفرد وفعاليته، إذ أن فرقاً مقبولاً بين الذات المثالية و الواقعية أمر ضرورى لاستمرار تقدم الفرد . ويعد مفهومم الذات بناءً مهماً من بنى شخصية الفرد الذى يؤكد عليه الباحثون فى مجال دراسة توافق الشخصية.

يتداخل مصطلح مفهوم الذات Self-Concept بمصطلح الذات Self فنجد أن البعض يتحدث عن مصطلح الذات وهو يتحدث ضمناً عن مفهوم الذات أيضاً . فنجد البعض يعرفه على أنه مجموع المشاعر والاتجاهات التى يملكها الفرد اتجاه نفسه. (أبو زيد 1987، ص23)

بينما يرى آخرون أنه نظام من المعانى التى يحملها الفرد عن نفسه وعن علاقته بالعالم من حوله.(Hurlock,1955,p.465)

وقد شقت دراسة مفهوم الذات طريقها لتصل إلى أحدث واشمل صياغة لها فى نظرية الذات (لروجرز) Rogers . وتعتمد هذه النظرية على مفهوم الذات وهو المفهوم الأساسى لهذه النظرية الذى يحدد نوع شخصية الفرد وكيفية تصرفه إزاء المواقف المختلفة وأسلوب إدراكه لها، كما قام على هذا المفهوم (نظرية روجرز) فى العلاج النفسى وهى نظرية العلاج المتمركز حول العميل Client-central therapy (أبوزيد 1987، ص 202)

ومهما تعددت وجهات النظر فإن علماء النفس يؤكدون على مفهوم الذات لثلاثة أسباب رئيسية : الأول : أن معرفتنا تمثل جانباً مهماً فى خبرتنا الذاتية، و الثانى أن الكيفية التى نشعر بها عن ذاتنا تؤثر فى سلوكنا فى مواقف كثيرة، والثالث أن مفهوم الذات يستعمل عادة ليعبر عن دالة أو وظيفة شخصية الإنسان. (نيثيلند 198، ص44)

ورغم اختلاف وجهات نظر علماء النفس حول تحديد ماهية مفهوم الذات، فإنهم يتفقون على أن لمفهوم الذات تأثير على سلوك الفرد. وهذا يعنى أن الفرد لا يقف عند حدود معرفته بأنه يحمل مفهوماً عن ذاته بل يتعداها إلى أن تلك المعرفة لها تأثير فى السلوك يتساوى عادة مع طبيعة تلك المعرفة، وهذا يعنى أن سلوك الإنسان وشخصيته يتأثران بما يحمله من مفهوم لذاته وهذا ما يؤكد وجود علاقة وثيقة بين سلوك الفرد ومفهومه لذاته . (نيثيلند 1983، ص44)

وقد وضع (إسماعيل تصوراً للمثيرات السلوكية للشخصية السوية والتى تتميز بالقدرة على التحكم فى الذات، فالشخص السوى حسب هذا التصور هو الشخص الذى تعلم أن يتنازل عن لذات قريبة عاجلة فى سبيل ثواب آجل أبعد، وذلك لقدرته على إدراك عواقب الأمور إضافة إلى قدرته على تحمل السمئولية، فالشخص السوى هو الذى ينظر للأمام دائماً ويقدر نتائج الفعل قبل أن يقدم عليه، كذلك من مميزات الشخصية السوية القدرة على الحب و الثقة المتبادلة مع الآخرين وقدرته على تكوين علاقات شخصية وثيقة بالآخرين . (طه 1980، ص 26)

إذن فالفرد الذى يتميز بالتوافق حسب هذا التصور هو الفرد الذى يحاول أن يسلك ما يريده الآخرين أن يصفه به، فإن معتقده عن نفسه لا يأتى دوماً فى تقديره لذاته بعد التعرف على جوانبها المختلفة، بل تعتمد أيضاً على ما يقوله الآخرون عنه.

مما تقدم تجد البحثتان أن الفرد السوى هو الذى يكون مفهومه عن ذاته قد توافق مع ما يريده الآخرين منه فى بيئته، وان يكون هذا المفهوم منسجماً مع ما لدى هذا الفرد من قدرات كى لا يكون هناك تضخماً فى هذه الذات، وبالتالى قد يؤدى إلى عدم التوافق.

ولأهمية مفهوم الذات فقد حاول الباحثون ربط هذا المتغير بمتغيرات أخرى لمعرفة مدى تأثير ذلك فى سلوك الفرد.

فنجد (قشقوش) 1975 قد درس علاقة مفهوم الذات بالتطلع بين الشباب الجامعى، ووجد أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين المتغيرين.

كما أكدت دراسة روجرز) و(سميث Rogers and Smith 1978 أن الأطفال من ذوى التحصيل العالى كانوا يتميزون بدرجات عالية على مقياس مفهوم الذات عكس الأطفال الذين يتميزون بالتحصيل المنخفض، و الذين كانت درجاتهم على مقياس مفهوم الذات منخفضة أيضاً. (Rogers1978,p313)

ولأهمية مفهوم الذات فى سلوك الفرد وارتباطه بتوافق الفرد فى بيئته أو عدم توافقه، دعا الباحثان لدراسة هذين المتغيرين وللوقوف على مدى هذا الترابط كان هذا البحث.

تحديد المصطلحات :

أولاً : تعريفات مفهوم الذات :

1- يعرفه (جورج ميد) G Mead بأنه النظام الديناميكى للمفاهيم والقيم والأهداف والمثل التى تقرر الطريقة التى يسلك بها الفرد. (جلال 1959 ، ص 52)

2- بينما يعرفه (ماكنلسى)McCandless أنه إدراك الفرد لذاته من خلال تفاعله مع البيئة. (McCandless1974,p22)

3- ويرى (ستاتون) Staton أنه الكيفية التي يدرك بها الفرد نفسه وبيئته فى ضوء علاقته بها. (رسول 1990)

وقد تبنى البحث تعريف (ستاتون) وذلك لتأكيده على أن الفرد لا يكوّن مفهوماً لذاته إلا فى ضوء علاقته بالبيئة، وهذا ما يشمل معنى التوافق مع هذه البيئة.

أما التعريف الإجرائى : حصول الطالب على درجة من خلال إجابته على مقياس لمفهوم الذات المقدم له.

ثانياً : تعريفات التوافق النفسى :

1- يعرفه (مرسى) 1975 أنه قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع مجتمعه بحيث يسلك سلوكاً مقبولاً يدل على الاتزان فى مختلف المجالات وفى كل الظروف.

2- ويرى (موسى) 1981 بأنه العملية المستمرة التى يقوم بها الفرد مستهدفاً تغيير لسلوكه، ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين نفسه من جهة، وبينه وبين البيئة من جهة أخرى. (موسى 1981، ص 18)

3- أما (أبو النيل) 1984 فيعرفه بأنه قدرة الفرد على التوائم مع نفسه ومع السياق الاجتماعى الذى يعيش فيه فى مختلف مجالات حياته.
(أبو النيل 1984، ص 153)

وقد تبنى البحث تعريف (مرسى) وذلك أن الفرد إن لم يكن قد توافق مع نفسه فلا يمكن أن يكون متوافقاً مع المجتمع الذى يعيش فيه.

أما التعريف الإجرائى للتوافق : حصول الطالب على درجة عند إجباته على مقياس التوافق المقدم له.

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالى بعينة من طلبة جامعة بغداد / كلية الآداب ومن المرحلتين الثانية والثالثة.

هدف البحث :

يهدف البحث إلى الكشف عن مدى العلاقة بين مفهوم الذات للفرد وتوافقه النفسى.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الفصل ثلاث أنواع من الدراسات :

1- الدراسات التى تناولت مفهوم الذات.

2- الدراسات التى تناولت مفهوم التوافق النفسى.

3- الدراسات التى تناولت علاقة مفهوم الذات بالتوافق النفسى.

أولاً : الدراسات التى تناولت مفهوم الذات :

لقد تعددت الدراسات فى هذا المجال، وذلك لأهمية هذا المفهوم كأحد متغيرات الشخصية.

فنجد (لوندجرين) Lundgren1974 قد درس علاقة مفهوم الذات بالكفاءة الاجتماعية عند الأطفال والذين تراوحت أعمارهم بين (4- 5) سنوات ووجدت هذه الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية فى مجالات مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية. (Lundgren1974,p.110)

أما (ليشتى) Leichty1964 فقد درس العلاقة بين الاتجاهات العائلية ومفهوم الذات عند الأطفال الفيتناميين والأطفال الأمريكان، وقد طبق اختبار تكملة الجمل عن مفهوم الذات والاتجاهات العائلية، وقد ظهر أن العمل عند الأطفال الفيتناميين هو الشئ الأهم، كما كانت الأسرة تلعب الدور الكبير فى حياة الطفل، أما دور الأطفال الأمريكان، فإنه لا يبدو واضحاً، وقد عبروا عن مشاعر التعويد على الذات. (Leichty1964,P.35)

كما درست (زكرمان) Zuckerman 1980 علاقة مفهوم الذات بتقييم الذات وأهداف الحياة، واتجاهات الدور لدى طلبة الجامعة، وقد بلغت العينة (884) طالباً وطالبة، وقد جاءت نتيجة الدراسة أن هناك فروقاً ذات

دلالة إحصائية بين الإناث و الذكور فى تقييم الذات، وقد وجدت أن الذكور يتميزون بمفهوم عالى للذات عكس الإناث اللواتى تميزن بالمفهوم المتدنى للذات.

(Zucherman 1980, p.76)

ثانياً : الدراسات التى تناولت مفهوم التوافق

تناول الباحثون متغير التوافق فى الدراسة وذلك بربطه بمتغيرات مختلفة لمعرفة مدى إسهام هذا المتغير فى سلوك الفرد ووفقاً لأهداف الدراسات المختلفة.

فقد درس (موسى) 1980 مفهوم التوافق النفسى بين طلبة الكليات، وقد استخدم اختبار التوافق (لهيوم –بل)، وكانت من بين النتائج أن لا فرق ذو دلالة إحصائية بين البنين و البنات فى التوافق النفسى، وأن ليس هناك فرقاً بين التوافق الاجتماعى والانفعالى بين طلاب الكليات العلمية والكليات الإنسانية. (موسى 1981، ص97)

كما درس (خير الله) 1981 العلاقة بين التوافق النفسى والتحصيل الدراسى، وقد كانت العينة (600) طالب فى الصف السادس الابتدائى موزعين وفق متغير القرية والمدينة، وقد جاءت نتيجة الدراسة أن التوافق النفسى للطالب يزداد كلما ارتفع تحصيله الدراسى. (خير الله 1981، ص32)

وتناولت دراسة (التكريتي) 1989 بناء مقياس للتوافق النفسى لدى طلبة الجامعة، وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون وسبيرمان والاختبار التائى كوسائل إحصائية للمعالجة، وقد شمل المقياس على (50) فقرة موزعة على خمس مجالات. (التكريتى 1989)

ثالثاً : الدراسات التى تناولت علاقة مفهوم الذات بالتوافق

تناولت البحوث فى مجال الصحة النفسية وفى مجال الإرشاد النفسى خصوصاً هذه العلاقة، وذلك لما لهذين المتغيرين من تأثير فى تكيف الفرد، ومن ثم فى صحته النفسية.

فقد قام (بلوك) و(توماس) Block and Thomas بدراسة علاقة مفهوم الذات بالتوافق، وقد استخدم مقياس تقدير الذات التصنيفى Q-Sorz لاختبار مفهوم الذات، واختبار MMPI لاختبار التوافق، وأشارت النتائج أن الدرجة الواطئة على مقياس تقبل الذات مرتبط مع سوء التوافق فى اختبار MMPI . (Block and Thomas 1955)

كما أجرى (مندلاين) Mindlin1964 دراسة على الكحوليين، وقد قسم المدمنين على الكحول إلى ثلاث فئات وحسب تعرضهم للعلاج. وقد وجد أن أفراد المجموعة الثالثة التى لم تتعرض للعلاج إطلاقاً استموا بمفهوم الذات الواطئ، كما ظهر أنهم يتميزون بالعزلة عن المجتمع وعدم التوافق. (Mindlin , 1964)

وقام (زهران) 1967 بدراسة عن مفهوم الذات، وعلاقته بالتكيف النفسى الذى تضمن الإرشاد النفسى للمراهقين، وقد قسمت العينة على أساس دليل مفهوم الذات إلى ثلاث جماعات، سميت الأولى جماعة مفهوم الذات الموجب، و الثانية جماعة مفهوم الذات السالب، والثالث الجماعة الضابطة، وقد لدت نتائج الدراسة على أن أقوى المميزات أو الصفات التى ميزت بين الجماعتين المتطرفتين (جماعة الذات الموجب وجماعة الذات السالب) والجماعة الضابطة هى الثبات الانفعالى، الواقعية، إقامة علاقات طيبة مع الجماعة، توافق الشخصية، الصحة النفسية والتوافق السليم.(زهران1977، ص391)

وأكـد (ارنسـون ومـيتر) 1968 Aronson and Mettet أن التقييم العـالى للـذات والدرجة العليـا لمفهـوم الـذات يـؤدى إلى سـلوك نـاضـج وتكيف عـالى فى المجتمع، عكس الدرجة الدنيا لمفهوم الذات الذى يقـود إلى السلوك غير السـوى، وقـد أجـرى هـذه الدراسـة علـى المراهقين. (Aronson and Metter 1968)

كمـا درس عبـد الحميـد 1969 العلاقـة بـين تقبـل الـذات والتوافـق النفسـى لـدى طلبـة الجامعـة، وقـد طبـق ثلاثـة مقـاييس هـى : قائمـة التفضـيل الشخصـى (EPPS) واختبار مفهوم الـذات لـدى الكبـار، واختبـار التوافـق، وقد أوضحت النتـائج أن المجموعـة الأقل تقبلاً للذات كانت أقل توافقاً فـى حيـاتهم المنزليـة، كمـا كانـت تميل إلى عـدم الاتـزان فـى حياتهـا الانفعاليـة. (مرسى، 1976)

مما تقدم فى دراسـات عـن ارتبـاط مفهـوم الـذات بـالتوافق قـد اتفقـت جميعاً على أن الدرجة على أبعاد مفهوم الـذات المختلفـة تـرتبط بـدرجـة التوافق حيث بينت هذه الدراسات أن الدرجة المنخفضـة لمفهـوم الـذات تـرتبط بالـدرجـة المنخفضـة للتوافـق، وأن هـذه النتيجـة تمكننـا مـن القـدرة علـى التنبـؤ بسـلوك الفرد وبالتالى إمكانيـة وضـع الأسـس الإرشـادية لغير المتوافق ومسـاعدته فـى العودة إلى المجتمع الذى يحيا ضمنه.

إجراءات البحث :

تطلـب تحقيـق هــدف البحــث تطبيــق مقياســين الأول لمفهــوم الــذات، والآخـر للتوافـق النفســى، وقــد اســتخدمت الباحثتــان مقيــاس (بكــر) لقيــاس مفهــوم الــذات، ومقيــاس (التكريتــى) لقيــاس التوافــق النفسى.

العينة :

شملت عينة البحث (50) طالباً وطالبة موزعين على قسم الفلسفة الصف الثانى، وقسم الاجتماع الصف الثالث فى كلية الآداب جامعة بغداد، وقد شملت العينة كلاً الجنسين، وتم الاختيار بصورة عشوائية.

صدق مقياس مفهوم الذات :

إن مقياس مفهوم الذات الذى بناه (بكر) كان قبل فترة طويلة نسبياً، ولذلك فقد لجأت الباحثتان إلى استخراج صدق المقياس، وقد اعتمدتا الصدق الظاهرى، وذلك من خلال عرض المقياس على الخبراء والأخذ بآرائهم حول صلاحية كل فقرة من المقياس، وقياس الاتساق بين الفقرات، وبذلك تحقق الصدق للمقياس.

ثبات مقياس مفهوم الذات :

لذات الأسباب التى ذكرت عن الصدق فقد لجأت الباحثتان إلى إعادة قياس ثبات المقياس، وذلك باستخدام طريقة الاتساق الداخلى (التجزئة النصفية). وذلك بتقسيم فقرات المقياس إلى قسمين شملت الفقرات فى المقياس الأول الفقرات الفردية وشمل المقياس الثانى الفقرات الزوجية . وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفى المقياس، وجد أنه (0.69)، ولما كان معامل الارتباط المستخرج هو لنصف المقياس، لذا جرى تعديله باستخدام معادلة سبيرمان براون فأصبح بعد التعديل (0.82)، وكما هو موضح فى جدول (1).

جدول (1) معامل ثبات مقياس مفهوم الذات بطريقة التجزئة النصفية

نصفى المقياس	الوسط	الانحراف المعيارى	معامل الارتباط	معامل الثبات
الأول	83.60	12.57	0.69	0.82
الثانى	91.76	13.63		

ذو دلالة عند مستوى 0.05

صدق وثبات مقياس التوافق :

نظراً لحداثة مقياس التوافق وتطبيقه على عينة طلبة الجامعة، لذلك اعتمدت الباحثتان نفس الثبات والصدق لهذا المقياس.

لقد طبق المقياسين على أفراد عينة البحث، وذلك بتقديم استمارة لمقياس مفهوم الذات مرفقة معهم استمارة لمقياس التوافق، وطلب من كل فرد فى أفراد العينة الإجابة على المقياسين داخل الصف.

وبعد جمع الاستمارات من الطلبة حسبت درجة كل طالب على مقياس مفهوم الذات، وحسبت درجة هذا الطالب على مقياس التوافق . وبذلك يكون قد حصل كل فرد من أفراد العينة على درجة لمفهوم الذات تقابلها درجة التوافق.

الوسيلة الإحصائية :

استخدم البحث معامل ارتباط بيرسون وفق المعادلة

$$\frac{\text{ن مجـ س ص} - \text{مجـ س مجـ ص}}{\sqrt{\text{ن مجـ س}2 - (\text{مجـ س})2 \; (\text{ن مجـ ص}2 - (\text{مجـ ص})2}}$$

النتائج وتفسيرها :

بهدف التعرف على مدى العلاقة بين مفهوم الذات و التوافق النفسى، استخرجت العلاقة بين الدرجات على المقياسيين لعينة البحث فوجد أن معامل الارتباط 0.25 كما يتضح فى الجدول (2).

المتغير	الوسط	الانحراف	معامل الارتباط
مفهوم الذات	223.00	51.78	0.25
التوافق	107.46	18.65	

يتضح فى الجدول (2) أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.10، وقد يعزى الاحتمال الكبير هذا لمستوى الدلالة إلى صغر حجم العينة، وإلى ما يلاحظ فى تحديد على التباين لمفهوم التوافق بسبب صغر مدى المقياس كما يظهره الانحراف المعيارى للمتغيرين إذ يلاحظ كبره فى مفهوم الذات وصغره فى التوافق، وعلى ضوء ذلك فإنه يمكن القول بأنه بالإمكان التنبؤ بالتوافق فى معرفة مفهوم الذات باحتمال وإن كان صغيراً إلا أن له قيمته الإحصائية.

إن هذه النتيجة التى أمكن الوصول لها تتفق وما جاء مع أغلب الدراسات السابقة، فهى تتفق مع دراسة (مندلاين) 1964، ودراسة (أرنسون) 1968، ودراسة (عبد الحميد) 1969، ولكنها تختلف مع دراسة (بلوك) 1955.

وقد تكون هذه النتيجة مؤشراً آخر يضاف لعدد من المؤشرات التى وفقها يمكن تحديد سمات الفرد المتوافق نفسياً، وبالتالى يمكن أن توضح المتغيرات التى يمكن وفقها أن تحدد مقومات الصحة النفسية، فالمتوافق نفسياً هنا يميل إلى أن يكون مفهومه عن ذاته عالى. وذلك يتفق مع ما ذهب إليه (روجرز) فى اتجاهه العلاجى، إذ وضع التركيز على مفهوم الذات لدى الفرد أساساً لتحسين الصحة النفسية.

التوصيــــات:

فى ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج توصى الباحثتان بما يأتى :

1- القيام بدراسات لتغيير مفهوم الذات كبرامج أساسية واستخدامها فى الإرشاد للأفراد الذين يعانون سوء التوافق.

2- التركيز على مفهوم الذات وأهميته فى العلاج وأساليب تغييره فى البرامج المعدة لتدريب المرشدين.

3- إدخال مقياس مفهوم الذات كأداة لدى المرشدين والموجهين العاملين فى المتوسطات التى تشرف عليها وزارة التربية، للكشف عن الطلبة

الذين يتزايد احتمال تعرضهم لسوء التوافق من خلال معرفة أدائهم على مقياس مفهوم الذات.

ـ المقترحـــات :

فى ضوء نتائج البحث الحالى توصلت الباحثتان أن تقدما المقترحات الآتية:

1- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالى تستهدف التعرف على مفهوم الذات، وعلاقته بالتوافق النفسى، فى ضوء متغيرات : التخصص العلمى والأدبى، الحالة الاجتماعية والاقتصادية .

2- القيام بدراسة مشابهة للبحث الحالى ضمن مستويات مهنية وتعليمية أخرى.

المصـــــادر

أولاً : المصادر العربية

1- أبو زيد، إبراهيم أحمد، سيكولوجية الذات و التوافق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1987.

2- أبو النيل، محمود السيد، الأمراض السيكوسوماتية، مكتبة الخازنجى بالقاهرة، الطبعة الأولى، 1984.

3- بكر، محمد إلياس، قياس مفهوم الذات والاغتراب لدى طلبة جامعة بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، 1979.

4- التكريتى، وأنور موسى، بناء مقياس للتوافق النفسى لدى طلبة الجامعة، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، 1989.

5- خير الله، سيد، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية، بيروت، 1981.

6- دسوقى، سما، علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية، بيروت، 1974.

7- رسول، خليل إبراهيم، مفهوم الذات، مجلة المرأة العربية، 1990.

8- زهران، حامد عبد السلام، علم نفس النمو، عالم الكتب بالقاهرة، الطبعة الرابعة، 1977.

9- سعد، جلال، التوجيه النفسى و التربوي والمهنى، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1976.

10- طه، فرج عبد القادر، سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج، مكتبة الخازنجى، القاهرة.

11- قشقوش، زكى، دراسة للتطلع بين الشباب الجامعى فى علاقته بمفهوم الذات، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، 1975.

12- تثيليزر، حمد دلى الكربولى، نظريات الشخصية، مطبعة وزارة التعليم العالى و البحث العلمى، 1983

13- مرسى، سيد عبد الحميد، الإرشاد النفسى والتوجيه التربوي والمهنى، مكتبة الخانجى بالقاهرة، الطبعة الأولى، 1976.

14- موسى عبد الله عبد الحى، بحوث فى علم النفس التربوى، مكتبة الخانجى بالقاهرة، الطبعة الأولى، 1981.

ثانياً : المصادر الأجنبية :

1- Lindgren, Hery Clay, Psychology of personality and Social adjustment, U.S.A. Amer, Book Company,1953.

2- Mc Candless, R. Child behaviour and development, Macnillan Co, New York,1974.

3- Mindlin, D.F. Attitudes toward alcoholism and toward self, Quarterly Journal of studies on alcoholism,136-141,1964.

4- Rogers G. and Smith M. The relationship between Academic and Self-concept, Journal of Educational Psychology , Vol. 70, No , 1978.

5- Aronson, A. and Metter, D. R. Dishonest behaviour as a function of different levels of induced.

فى مقر عباس طه، النمو الأخلاقى للاحداث الأسوياء والعدوانيين، جامعة بغداد، كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة، 1988.

6- Block and Thomas H, Is satisfaction with self a measure of adjustment? Journal of abnormal socpsychol,1955.

7- Zuckerman, Dioucam , Self-esteem, self-concepts and the life goals and-role attitudes of Students, Journal of Personality, Vol.148, No.2, 1980.

8- Hurlock, Elizabeth B, Adolescent development, 2nd,edn, New York : Mc Graw-Hill,1955.

9- Hurlock, Elizabeth, B, Adolescent development, 2nd,edn, New York : McGraw-Hill,1955.

10- Leichty, Mary M, Family attitudes and self-concept in Vietnamese and U.S.A children, psychological abstract, Vol. 38, No.2,1964.

تحقيق الذات وعلاقته ببعض المتغيرات(1)

أولا : أهمية البحث والحاجة إليه :

يعد السلوك الإنسانى نتاج مؤثرات مركبة كثيرة، تتشابك وتتغير على نحو مستمر ويتطلب التنبؤ بالسلوك فى موقف معين دراسة هذا المركب من التأثيرات وفقاً لخصائص الموقف الخارجى والحقائق الثابتة المتعلقة بالتكوين البيولوجى للشخص والتاريخ الماضي المتعلق بعوامل الإثابة والعقاب فى مواقف متشابهة وبحصيلة من الخبرة السابقة والحالة الراهنة لدوافع الفرد وحاجاته. (منصور وآخرون، 1978، ص109)

فالإنسان يعيش معظم حياته فى سعى مستمر لإشباع حاجاته وخفض توتراته وتحقيق أهدافه . وإن إشباعه لحاجة معينة يؤدى من حيث كونه خفضاً للتوتر إلى ظهور حاجة أخرى لا تلبث أن تخلى سبيلها عند إشباعها إلى ظهور حاجة ثالثة جديدة .. وهكذا يستمر الأمر من غير توقف . ويمكن النظر إلى الحياة البشرية كأنه سلسلة من الحاجات و المحاولات لخفضها، ومن فقدان التوافق أو الاتزان والمحاولات لإعادته وإقامته من جديد. (الطيب، 1977، ص 359)

وتعد الحاجات النفسية جزءً مهماً فى التكوين النفسى ولها الدور الفاعل فى التأثير فى شخصية الإنسان وطبيعة سلوكه (صالح، 1988، ص 80).

إن الشئ المهم فى إشباع الحاجة هو الخبرة التى يشعر فيها الشخص أنه فى حالة طيبة وبصحة جيدة وأنه إنسان صحى. (Discarpino,1976,pp.143-144)، لذا فإن العمل على إيجاد السبل

---

(1) بالاشتراك مع / بشرى عثمان أحمد.

الكفيلة بإشباع حاجات النمو الشخصى، أو حاجات تحقيق الذات يعد أمراً ضرورياً، لأن فى ذلك ضماناً للاتزان الشخصى، والتمتع بالصحة النفسية، فالاتزان الشخصية والسلامة النفسية يتطلبان فهماً صحيحاً وتقديراً سليماً لدوافع الإنسان وحاجاته النفسية الأساسية، وتعد الحاجة إلى تحقيق الذات من الحاجات الأساسية التى يسعى الإنسان إلى إشباعها وسبيله إلى ذلك هو العمل الذى يشعر به الفرد من خلاله بقيمته وقدراته ويشعر بالثقة بالنفس و القدرة على القيام بعمل مثمر. (القوصى، 1952، ص 83).

أما إحباط حاجات النمو فيجعل الفرد يتذمر من قلة معنى الحياة، وأن كل شئ فى الحياة هو معقول، ويتذمر من الوقت ومن الحياة الروتينية والفراغ و الشعور بالملل من كل شئ، وأن الحياة أصبحت رتيبة وفارغة.(Discarpino,1976,pp145-146) . وعليه كلما اشبعت الحاجات النفسية اللازمة للنمو الشخصى وتحقيق الذات فإننا نتخذ بذلك مهمة خلق الثقافة الانمائية الصحية لأنفسنا . (فرانك، 1978، ص 25)

لقد وضع ماسلو (Maslow 1954) تنظيماً للحاجات على شكل هرم، تمثل قاعدته الحاجات الفسيولوجية (Physiological Needs)، ويتدرج ارتفاعاً، إذ تمثل مجموعة تحقيق الذات قمة الهرم (Misschel,1976,P.115) . وأن الإنسان يجب أن يشعر بتتابع الإشباع للحاجات الأساسية قبل أن يستطيع تطوير شخصيته أو تحقيق التطور الكامل. (مرسى، 1985، ص 18) . ومما لا شك فيه أن البيئة تؤدى دوراً مهماً فى هذا الإشباع، فالبيئة التى تشكل مصدر تهديد للفرد بعدم إشباع حاجاته الأساسية فإنها تعوق نموه، عكس البيئة التى تشكل مصدر تهديد للفرد بعدم إشباع حاجاته الأساسية، فإنها تعوق نموه، عكس البيئة التى تشبع حاجاته فتكون مصدر دفع نحو النمو وتحقيق الذات. (صالح، 1988، ص 79-80).

ولأن غاية الجميع هو الإنسان السوى .. الإنسان السليم نفسياً ذو الشخصية الطبيعية .. المتميز برزانة العقل و الاستغلال الكامل لقابلياته والمتوافق مع بيئته . (كمال، 1988 ، ص 83) . لأن الغاية مثل هذا الإنسان، فلا بد إذن من العمل سعياً وراء خلق هذه الصفات فيه ويكون ذلك أولاً بإشباع حاجاته، وبحسب ما جاء به جونسون ورفاقه . (Johnson et. al) فإن أساس فهم شخصية الفرد يكمن فى دراسة حاجاته التى تقف وراء استمرار عجلة السلوك البشرى (الرحو، 1994 ، ص6) . ومن أبرز هذه الحاجات وأهمها هى الحاجة إلى تحقيق الذات والتى تحتل قمة هرم ماسلو للحاجات.(Goldman,1975,p.255)

ويشير أندريو (Andrew,1986) إلى أن تحقيق الذات يدعى أيضاً بدافع الحياة ودافع الوجود أو الكينونة (Being – Motive) ودافع النمو (Growth-Motive))، مع هذه الحاجة يود الشخص ببساطة أن يكون أقصى ما يكون عليه وبأتم صورة ممكنة. (الهزاع، 1995 ، ص 59).

ويتبين أهمية موضوع تحقيق الذات فى مجال الصحة النفسية من خلال استعراض الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع، فقد أشار باترسون (Patterson) إلى أن الدافع الأساس لجميع بنى البشر هو تحقيق الفرد لقدراته . (Richard &Jex,1991,p.331)، ويعلق برونو (Bruno) 1977 بأن تحقيق الذات يمثل النمو بوصفه عملية وليس موقفاً منتهياً ، فهناك دائماً متسع لمزيد من النمو طالما أن الإنسان حى موجود . (Bruno,1977,p.359)

ويشير كولمان (Coleman 1972) إلى أن من صفات الشخص السليم المتمتع بالصحة هى تقبل الذات، وإدراك الواقع، و الاندماج (وحدة الشخصية)، و الكفاءة، والاستقلال الذاتى، وتحقيق الذات.(Coleman,1972,P.16)

لذلك يعتبر مفهوم تحقيق الذات من المفاهيم التى شغلت اهتمام الكثير من الباحثين فى المجال النفسى، ولا سيما فيما يتعلق بدراسة الشخصية، بحيث يعد هذا المفهوم عاملاً دافعياً للفرد بغية تحقيق مستوى مناسب من الصحة النفسية .

وأشارت العديد من الدراسات و البحوث العلمية إلى ارتباط تحقيق الذات بعدد من المتغيرات الديموغرافية والشخصية، فقد وجد أن إشباع هذه الحاجة يرتبط إيجابياً بالعناصر الإيجابية فى شخصية الفرد.

مما تقدم يتضح أهمية موضوع البحث الحالى (تحقيق الذات)، فى محاولة جادة للكشف عن علاقته مع متغيرات أخرى : الجنس (ذكور، وإناث)، العمر، التخصص (علمى وإنسانى)، و المرتبة العلمية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ)، لدى شريحة مهمة فى المجتمع العراقى هم أعضاء الهيئة التدريسية فى الجامعة والتى ستضيف للمعرفة النظرية والتطبيقية فى هذا المجال الذى شغل حيزاً كبيراً فى ميدان علم النفس المعاصر.

ثانيا : أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالى إلى :

1. بناء مقياس تحقيق الذات لدى أعضاء الهيئة التدريسية فى جامعتى بغداد و المستنصرية.
2. قياس تحقيق الذات لدى أعضاء الهيئة التدريسية فى جامعتى بغداد والمستنصرية.
3. التعرف على العلاقة بين تحقيق الذات و المتغيرات الآتية.

أ - الجنس (ذكور، إناث) . ب. العمر.

ج- التخصص (علمى، إنسانى).

د- المرتبة العلمية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ).

ثالثا : حدود البحث :

يتحدد البحث الحالى بأعضاء الهيئة التدريسية فى جامعتى بغداد والمستنصرية والتخصصات الإنسانية والعلمية ومن الذكور والإناث.

رابعا : تحديد المصطلحات :

قامت الباحثة بتحديد المصطلحات الواردة فى البحث الحالى :

1. تعريف ماسلو (Maslow) (1954) : (تطوير وتحقيق الفرد لكامل قدراته الإيجابية والفطرية) . (Wolman,1973,p.342)

2- تعريف فهمى (1977) : (هو كل ما يستطيع الإنسان أن يكون عليه، ويجب أن يكون حتى يصبح سعيداً) (فهمى، 1977 ، ص136).

3- تعريف هيرجنهان (Hergenhahn) (1980) : (حالة من التوازن والانسجام يتوصل إليه عندما تكون مختلف مكونات النفس psycho معروفة ويعبر عنها). (Hergenhahn,1980,p.72)

وضمن هذا السياق يقصد بتحقيق الذات فى هذا البحث :

سعى الفرد لتطوير قدراته وإمكاناته الذاتية و الوصول إلى كل ما هو قادر على أن يصل إلى تحقيقه.

الإطار النظري :

1. النظرية العضوية -- كولدشتاين:

يؤكد كولدشتاين علي وحدة وتكامل وثبات الشخصية السوية، وأن الفرد يحركه دافع واحد رئيس، أطلق عليها أسم " تحقيق الذات"، ويعني بها أن الأنسان يحاول علي الدوام تحقيق إمكاناته الكامنة بكل ما يحتاج إليه من طرائق وأنه إذا ما أتيحت لأمكانات الكائن العضوي الفرصة لتتفتح بطريقة منتظمة بفضل بيئة مواتية، فإن ذلك سيؤدي إلي ظهور شخصية سليمة متكاملة (هول، 1971 ، ص392).

ويؤكد كولدشتاين أنه علي الرغم من أن تحقيق الذات ظاهرة عامة في الطبيعة، إلا أن الغايات المحددة التي يكافح الأفراد من أجل تحقيقها تختلف من شخص إلي آخر، ويرجع السبب في ذلك إلي إختلاف الإمكانات الداخلية للبشر، كذلك أختلاف البيئات والثقافات التي يجب عليهم التوافق وفقاً لها، وبذلك يؤكد علي الفروق الفردية وتباين الإمكانات الداخلية للفرد، وكذلك أهمية الثقافات والتنشئة الإجتماعية، وعلي الظروف البيئية المختلفة التي يجب علي الفرد التوافق معها، وعلي الفرد أن يتأقلم مع البيئة لسببين، لأنها تمده بالوسائل التي تمكنه من تحقيق ذاته ولأنها تحتوي علي العوائق والعقبات علي شكل تهديدات وضغوط تعوق تحقيق الذات (غنيم، 1975، ص721- 722).

2. النظرية التحليلية ليونك:

يشير يونك إلي أن الهدف الأساس في نمو شخصية الفرد هو تحقيق ذاته. ويري بأن الذات تقع في موضع وسط بين الشعور واللاشعور قادرة علي إعطاء التوازن للشخصية كلها، إنها تحفظ الشخصية في حالة أستقرار وثبات نسبي، ويحقق الأنسان ذلك في أواسط العمر، وهي مرحلة مهمة في التحول، وأن التحقيق الكامل لنموذج النفس يتضمن التوجه نحو المستقبل- الخطط، والأهداف والأغراض والمعرفة الدقيقة والإدراك لذات الفرد، وأن تحقيق ذلك لا يحدث من دون المعرفة الكاملة للذات (شلتز، 1983، ص165). ولقد طرح يونك عدداً من الميكانزمات التي تستعملها النفس أو الشخصية في تحقيق ذاتها وهي:

- تحقيق التوازن بين الأقطاب مثل النكوص والتقدم، الشعور واللاشعور، الأنبساطية والأنطوائية...الخ.

- يساعد الأنسان في الوصول الي تحقيق ذاته ما يرثه من نظام حيوي مجهز بالغرائز لتحافظ عليه، وكذلك ما يرثه من الإستعدادات لخبرات الأجيال.
- إن الأنسان ليس مجرد تراكم خبرات الماضي، إنه أيضاً مجمع للأحلام والأهداف، فالأنسان هو مخلوق دائم التطلع إلي المستقبل.
- لا يمكن لمراهق أن يصل إلي تحقيق تام لذاته، إلا أن يصل إلي الثلاثينات والأربعينات حتي يحدث تغير حاسم في قيمه وأهدافه.
- يري يونك أن الشخصية أقدر علي تحقيق ذاتها كلما زادت خبراتها وتنوعت.
- والرموز شيء أساسي في نظرية يونك للشخصية، فالأنسان وحده قادر علي العمل في الجياة مستعملاً الرموز. وهذا يساعد الأنسان علي تحقيق ذات أعلي وأكثر تخصصاً. (غنيم، 1975، ص534- 536)

3. **النظرية الظواهرية- لروجرز:**

يري روجرز أن الطبيعة البشرية هي إيجابية في جوهرها، وأنه لأمر طبيعي علي الأنسان أن ينمو ويتقدم في إتجاه حركته السائرة نحو النضج وتحقيق الذات. إن عملية تطور الشخصية تبدأ من مرحلة الرضاعة. والأهتمام الرئيس بالنسبة له هو ما إذا كان الطفل حراً في أن ينمو في حالة من الأنسجام والتطابق لأن يكون محققاً لذاته، ويعني التطابق إنعدام الصراع بين الذات المدركة والخبرة والذي يقود إلي ترميز مشوه يؤدي إلي عدم تكيف نفسي (Gale, 1980, P. 39-40).

ويشير روجرز إلي أن تحقيق الذات ينتقل من البساطة إلي التعقيد ومن حالة الأتكال علي الآخرين إلي حالة الأعتماد علي النفس. وأن أحدي الطرائق التي تتحقق الذات بها هي التعرض لأكبر عدد من الخبرات، وأن

أحد العوامل الرئيسة في الخبرة والتي تؤدي إلي تحقيق الذات هو التطابق (Bruno, 1977, P. 27).

ولقد طرح روجرز عدداً من الخصائص التي تتصف بها الشخصية التي يعمل صاحبها بشكل تام ويكون متكاملاً في وظائفه النفسية منها:

أ. الشعور الكامل بالخبرات والوعي بها: وفي هذه الحالة فإنه لايشعر بالتهديد ولا يكون بحاجة إلي إستعمال الحيل الدفاعية في حماية ذاته لأنه لا يوجد هناك ما يهدد مفهومه لذاته.

ب. يشعر الفرد المتكامل في وظائفه النفسية بكل لحظة من لحظات حياته بكامل أبعادها لأن كل لحظة جديدة تكون محملة بخبرات جديدة.

ج- الشخص المتكامل بوظائفه النفسية يشعر بالثقة بكونه كائناً عضوياً فعالاً، والذي يكون صادقاً في أحكامه الحسية العفوية، لأنه يعتقد أن هذا الحكم الحدسي العفوي متأتٍ من إنسجام تام ذات الفرد وخبراته.

د- الشعور بالحرية تجاه نفسه والأفراد الآخرين والبيئة التي يعيش فيها. (غنيم، 1975، ص663- 665).

4. نظرية هرمية الحاجات لماسلو:

يطرح ماسلو رأياً في تفسير الدافعية وفقاً لمفهوم التصاعد الهرمي ذات المستوي الأرفع أو الأرقي في السلم الهرمي والتي لا تظهر حتي يتم إشباع حاجة أخري أكثر سيطرة، فحاجة المستوي الأدني لها الأسبقية والسيطرة علي حاجات المستوي الأعلي، ويحدد ماسلو نظام الحاجات الهرمي بالحاجات الفسيولوجية (الهواء، الماء، الغذاء...الخ)، حاجات الأمن (التحرر من الخوف والقلق والبحث عن الحماية)، حاجات الحب والأنتماء، حاجات الأحترام

(الثقة بالذات، الأستقلالية، الحرية)، حاجات تحقيق الذات. وفضلاً عن هذه الحاجات الخمسة أضاف ماسلو نوعين آخرين من الحاجات هما الحاجة إلي الفهم والمعرفة، والحاجات الجمالية (الأزيرجاوي، 1991، ص54- 56). ومن ذلك فأن التدرج الهرمي لماسلو له أهمية في تكوين مفهوم الشخصية الأنسانية، إذ يؤكد أهميتها وأن النمو غير السوي يتولد نتيجة إعاقة إشباع تلك الحاجات (Discaprio, 1976, P.443).

وعلي أساس النسق والتنظيم فقد وضع ماسلو حاجة تحقيق الذات علي قمة نظامه الهرمي المتصاعد للحاجات والمتمثلة برغبة الفرد في مطابقة أو إنجاز الذات ويعني ذلك ميله إلي أن تصبح ما لديه من إمكانات محققة وبذلك وصفها ماسلو بأنها عملية وليس حالة وعملية نمو وتحول ضرورية يعدها أصحاب علم النفس الأنساني شيئاً أساسياً لكي يتسم ويصبح الفرد إنساناً (الأزيرجاوي، 1991، ص57).

وقد حدد ماسلو خصائص الشخصية التي يتمتع بها الأشخاص المحققين لذواتهم من خلال بحوثه التي أجراها علي أفضل وأصح الأفراد الذين يمثلون بنظره ذروة النضج البشري:

1. الإدراك الكفوء للواقع:

Efficient Perception of Reality:

2. تقبل الذات والآخرين والطبيعة الأنسانية:

Acceptance of Self- Others and Human Nature:

3. العفوية (التلقائية) **Spontaneity**.

4. التركيز علي المشكلة **Problem - Centering**.

5. الحاجة إلي العزلة **Need for Privacy**.

6. الأستقلالية الذاتية **Autonomy**.

7. التجدد المستمر في تقييم الحياة.

Continued Freshness of Appreciation:

8. الأهتمام الإجتماعي **Social Interest**.

9. العلاقات ما بين الأشخاص **Interpersonal Relations**.

10. تركيب الشخص الديمقراطي.

Democratic Character Structure:

11. الأبداع Creativeness. (شلتز، 1983، ص298- 302)

دراسات سابقة:

1) دراسة ريدنور(Ridnour) (1986):

إستهدفت هذه الدراسة بحث العلاقة بين تحقيق الذات والرضا عن العمل لدي مجموعة مختارة من أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في التعليم العالي، وقد جمعت عدد من البيانات الديمغرافية كمتغيرات مستقلة منها، المرتبة العلمية، الجنس، العمر، عدد سنوات التدريس وعدد سنوات الخبرة في العمل، ولهذا **أختبرت فرصيتان هما:**

1. ليس هناك علاقة ذات دلالة بين تحقيق الذات والرضا عن العمل.

2. ليس هناك فروق ذات دلالة بين المتغيرات المستقلة ودرجة تحقيق الذات والرضا عن العمل.

ولقد طبقت قائمة التوجيه الشخصي وإستبيان منيسوتا للرضا عن العمل علي عينة تألفت من (53) تدريسياً جامعياً. وتوصلت نتائج البحث إلي أنه ليس هناك علاقة بين تحقيق الذات والرضا عن العمل، وإلي وجود علاقة بين تحقيق الذات ومتغيرات البحث المستقلة.

(Ridnour, 1986, P.2588 A)

2) دراسة إيفانس (Evans) (1990):

الغـرض مـن هـذه الدراسـة كـان لمقارنـة صـور تحقيـق الـذات لـدي مـديري التعلـيم العـالي في الجامعـات الخاصـة والعامـة في ولايـة واشـنطن، ولتحديد فيما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة بين تحقيق الذات ومتغيرات (الجـنس، وزمـن العمـل أو التوظيـف، في مؤسسـات التعلـيم العـالي العامـة والخاصة، حجـم المؤسسـة الحاليـة، أفضـلية العمـل في مؤسسـات التعلـيم الخاصة أو العامة)، طبقت قائمة التوجيه الشخصي علي مجموعة من (157) تدريسياً مـن مـديري التعليم العـالي مـن (6) جامعـات عامـة و(10) جامعـات خاصة، توصلت نتائج البحـث إلـي أن مـديري الجامعـات الخاصـة هـم أكثـر تحقيقـاً للـذات مقارنـة بمـديري الجامعـات العامـة، وأن الانـاث مـنهم أكثـر تحقيقاً للذات مقارنة بالذكور، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة فيما يتعلق بمتغيرات البحـث الاخـري في مسـتوي تحقيـق الـذات. (Evans, 1990, P.2722 A)

3) دراسة فاليدي (Valde) (1996):

إستهدفت هذه الدراسة بحث العلاقة بين تحقيق الذات وحالة الهوية الذاتيـة (Identity Status) لـدي البـالغين الشـباب وعـددهم (41) فـرداً لأختبار فرصتين:

أ أن الأفـراد في حالـة تحقيـق الهويـة الذاتيـة (Identity Achieved) يكونـوا أكثـر تحقيقـاً للـذات مقارنـة بـالأفراد في حالـة إنغـلاق الهويـة الذاتية (Identity Closure).

ب الأفـراد في حالـة توقيـف نشـاط الهويـة الذاتيـة (Identity Moratorium) يكونون أكثر تحقيقـاً للـذات مقارنـة بالأفراد في حالة إنغلاق الهوية الذاتية.

ولقد إستعملت قائمة التوجيه الشخصي (POI)، ومقابلة حالة الهوية الذاتية المنقحة (**Revised Identity Status Interview**)، وتوصلت نتائج البحث إلي أن الأفراد ذوي تحقيق الهوية الذاتية هم أكثر تحقيقاً للذات، إذ أنهم يكونون أكثر حساسية ودافعية وتلقائية وتقبلاً للذات. (**Valde, 1996, PP.245-254**)

4) دراسة كومبتون (Compton) (1996):

بحثت هذه الدراسة التركيب العاملي لعدد من متغيرات الصحة النفسية والتي قسمت إلي ثلاثة مجالات هي النمو الشخصي (**Personal Growth**) والمتمثل بـ (تحقيق الذات، الرضا الذاتي (**Subjective Well- being**)، الشخصية المقاومة للضغوط (**Stress- Resistant Personality**)، وقد طبقت مجموعة من المقاييس لتحقيق أهداف البحث، وجمعت بعض البيانات الديمغرافية المتمثلة بالعمر، الجنس، التعليم لدي عينة مؤلفة من (338) شخصاً، تراوحت أعمارهم ما بين (18- 38) سنة، ومستوي تعليمي (من مرحلة الصف الثامن إلي الدكتوراه). ومن بين نتائج البحث الذي توصلت إليه هي أن تحقيق الذات له علاقة إيجابية مع العديد من متغيرات الصحة النفسية منها النضج، الرضا النفسي، قوة تحمل الشخصية، الأحساس بالتماسك، السعادة، توازن العاطفة، التفاؤل، تقدير الذات، الرضا عن الحياة. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة فيما يخص متغيرات العمر والجنس والتعليم في مستوي تحقيق الذات.

(**Compton & et. Al., 1996, PP.406-413**)

5) دراسة سومرلين (Sumerlin) (1997):

إستهدفت هذه الدراسة بحث العلاقة بين تحقيق الذات والأمل (**Hope**). ولقد أضاف الباحث إليها تقديرات الصحة الذاتية، والرضا عن الحياة. وقد طبقت علي عينة من الطلبة، إذ أنها مجموعة من المفترض أنها

تكافح من أجل تطوير القدرة أو القابلية (**Capacity**)، بلغ عددهم (149) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (18- 46) سنة، وقد إفترض أن هناك علاقة إيجابية بين تحقيق الذات والأمل، ولقد طبقت دليل تحقيق الذات الموجز، ومقياس الأمل لسنايدر (**Snyder's Hope Scale**) وتقديرات الرضا عن الحياة والصحة الذاتية، وتوصلت نتائج البحث إلي أن الاناث أكثر تحقيقاً للذات، ولم يكن هناك إرتباط بين تحقيق الذات والعمر، ووجود إرتباط إيجابي بين تحقيق الذات والأمل، إذ أن الفرد المحقق لذاته هو أكثر إنفتاحاً للحياة وللخبرة الجديدة ولديه الثقة بنفسه. وأخيراً توصلت إلي وجود علاقة إيجابية بين تحقيق الذات والرضا عن الحياة والصحة الذاتية. (**Sumerlin, 1997, PP.1101-1110**)

إجراءات البحث :

أولاً : عينة البحث:

شملت عينة البحث (350) تدريسياً جامعياً موزعين علي (8) كليات وهي (الآداب، الأدارة، والأقتصاد، التربية (أبن الهيثم) من الجامعة المستنصرية، ومن كلا الجنسين للفئات العمرية (30- 40) (41- 50)(51- فما فوق). وبذلك فإن عينة البحث التي أختيرت تميزت بالخصائص الآتية:

أ العمر: تتوزع أفراد العينة علي الفئات العمرية، بواقع (147) تدريسياً للفئة (30- 40) سنة و(139) تدريسياً للفئة (41- 50) سنة و(64) تدريسياً للفئة (51- فما فوق) أي شكلت نسبة (42٪) و(39.8٪) و(18.2٪) علي التوالي.

ب الجنس : بلغ عدد الذكور (210) تدريسياً ومثلت نسبة (60٪) من العينة، في حين بلغ عدد الإناث (140) تدريسياً يمثلون نسبة (40٪) من العهينة.

ج التخصص: بلغ عدد التدريسيين في التخصص العلمي (180) وبنسبة (51.5٪) والتخصص الأنساني (170) وبنسبة (48.5٪).

د المرتبة العلمية: بلغ عدد التدريسيين بمرتبة أستاذ (37) وبنسبة (11٪) وأستاذ مساعد (115) بنسبة (32.5٪) ومدرس (198) وبنسبة (56.5٪).

ثانياً : أداة البحث:

إستعمل في البحث الحالي مقياس تحقيق الذات والذي جري بناؤه، وتألف بصورته النهائية من (55) فقرة موزعة علي مجالات المقياس (تقبل الذات، تقبل الآخرين والطبيعة الأنسانية، الحاجة إلي العزلة والأستقلالية والتلقائية والبساطة، التركيز علي المشكلة، إدراك الواقع، التركيب الشخصي الديمقراطي، العلاقات الشخصية الوطيدة، الأهتمام، الأجتماع، الأبداع، التجدد المستمر في تذوق وتقييم الحياة)، وحُسبت الدرجة الكلية للمستجيب من خلال جمع الدرجات التي يحصل علها عن كل فقرة من فقرات المقياس. لذلك فإن أعلي درجة يمكن الحصول عليها هي (275)، وأقل درجة هي (55). وبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (165) درجة، وعدّ المتوسط الفرضي (نقطة القطع) عند مقارنة المتوسط التطبيقي مع المتوسط الفرضي للحكم علي عينة البحث، فيما إذا كانت ذات مستوي تحقيق ذات عالٍ أو واطيء. أما فيما يخص مؤشرات صدق وثبات المقياس فقد تحقق فيه مؤشران للصدق هما: الصدق المنطقي والصدق الظاهري. أما الثبات فبلغ بطريقة التجزئة النصفية (0.88) وبطريقة معامل ثبات الفا للأتساق الداخلي (0.92).

ثالثاً : الوسائل الأحصائية:

لمعالجة بيانات هذا البحث، فقد إستعملت الوسائل الأحصائية الآتية:

أ معادلة تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis Formula) لمعرفة العلاقة بين تحقيق الذات ومتغيرات البحث.

ب الأختبار التائي لعينة واحدة (t-test) لأختبار الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات العينة علي مقياس تحقيق الذات والمتوسط الفرضي له.

نتائج البحث :

أولاً. بناء مقياس تحقيق الذات لدي أعضاء هيئة التدريسية:

لقد تحقق هذا الهدف من خلال القيام بالإجراءات والخطوات العلمية المتبعة في بناءه.

ثانياً. قياس تحقيق الذات لدي أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي بغداد والمستنصرية:

اظهرت النتائج ان متوسط درجات تحقيق الذات لدي أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي بغداد والمستنصرية من كلا الجنسين هو (217.5) درجة وبأنحراف معياري (20.96) درجة. وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس، وأختيار الفرق بينهما بإستعمال معادلة الأختبار التائي لعينة واحدة، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (46.8) وتبين أن الفرق دال أحصائياً عند مستوي دلالة (0.05) وبدرجة حرية (349)، وكما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1)

قيمة الأختبار التائي للفرق بين متوسط درجات تحقيق الذات والمتوسط الفرضي للمقياس لدي أفراد عينة البحث

العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوي الدلالة
350	217.5	20.96	165	46.8	1.96	0.05

ويتضح من ذلك أن متوسط درجات تحقيق الذات لدي أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي بغداد والمستنصرية هو أعلي من المتوسط الفرضي للمقياس وهذا يعني أن عينة البحث الحالي يتمتعون بدرجة مقبولة من تحقيق الذات وبناءً علي ذلك وإستناداً إلي ما أشار إليه ماسلو في أن تحقيق الذات هو الميل لدي الفرد نحو تحقيق أو بلوغ قدراته وأن يصبح كل ما يمكن أن يكون عليه، لذا فإن النتيجة التي تم الحصول عليها هي نتيجة إيجابية وهي تدعو إلي التفاؤل كونها تفيد في التنبؤ بسلامة الجانب النفسي والشخصيفي حياة أفراد شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، ويبدو من ذلك أن أفراد هذه الشريحة قد تخطت قيود المجتمع لما يمر به من ظروف الحصار الظالم وحاجاته الناقصة وتولي المسؤولية عن صيرورته وبلوغه الشيء الذي إستطاع أن يكون عليه، وهذا يؤكد طبيعة الإنسان البناءة التي أكدها الكثير من منظري علم النفس بمن فيهم ماسلو في نظريته من أن الإنسان يسعي دائماً إلي التطور والنمو.

ثالثاً. التعرف علي العلاقة بين تحقيق الذات ومتغيرات البحث الآتية:

أ. الجنس (ذكور، إناث)،

ب. العمر للفئات (30- 40) (41- 50) (51 سنة فما فوق)،

ج. التخصص (علمي، إنساني)،

د. المرتبة العلمية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ):

لتحقيق هذا الهدف تم إستعمال إسلوب تحليل الإنحدار المتعدد في تحليل بيانات البحث، أظهرت النتيجة المبينة في الجدول (2) أن العلاقة بين تحقيق الذات ومجموعة المتغيرات الأربعة (المتبناة) كانت ذات دلالة أحصائية، إذ بلغ معامل الأرتباط المتعدد (ر=0.41)، وأن القيمة الفائية المحسوبة لتحليل الأنحدار البالغة (ف = 17.043) كانت ذات دلالة أحصائية عند مستوي (0.001) وبدرجة حرية (4، 345).

جدول (2)

الأختبار الفائي الإجمالي للأنحدار المتعدد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية
الأنحدار	26979.15	4	6744.788	17.043
المتبقي	136533.6	345	395.75	

- معامل الإرتباط المتعدد = 0.41
- مربع معامل الإرتباط المتعدد = 0.168
- الخطأ المعياري للتقدير = 1.089
- مستوي الدلالة = 0.001

وهذا يعني أن العلاقة بين المتغير التابع (تحقيق الذات) والمتغيرات المستقلة الأربعة مجتمعة ثابتة في المجتمع الأصلي الذي سحبت منه عينة الدراسة الحالية وأن (0.168) من التباين المفسر في تحقيق الذات في هذه الدراسة يعود إلي المتغيرات الأربعة مجتمعة. أما دقة التنبؤ في وحدات حقيقية

فيعكسها الخطأ المعياري للتقدير في معادلة الأنحدار والبالغ (1.089) وعلي وفق معالجات هذا الإسلوب وكما يظهر في الجدول(3).

جدول (3) القيم الفائية لأختبار مدي إسهام المتغيرات في التباين الحاصل في تحقيق الذات

الخطوة	المتغير	درجة الحرية	الأرتباط المتعدد	القيمة الفائية	مستوي الدلالة
1	العمر	1	0.373	56.215	0.001
2	الجنس	2	0.391	31.33	0.001
3	التخصص	3	0.40	2.74	غير دال
4	المرتبة العلمية	4	0.41	2.22	غير دال

أن لمتغير العمر الأسهام الأكبر في علاقته مع تحقيق الذات، وكانت القيمة الفائية (56.215) لها ذات دلالة أحصائية عند مستوي (0.001) وبدرجة حرية (1، 349)، والفرق كان لصالح الفئة الأكبر سناً، إذ بلغ المتوسط درجات فئة عمر (30- 40) سنة هو (2، 203)، بينما كان (3، 220) لفئة (41- 50) سنة، و(228.6) لفئة عمر (51 سنة فما فوق)، وهذا ما أكده ماسلو في نظريته من أن هناك أقتران بين تحقيق الذات ومتغير العمر، إذ أكد بأن الأكبر سناً هم أكثر تحقيقاً للذات بفعل تراكم الخبرات التي يمرون بها والتي يستثمرونها بأتجاه النمو وتحقيق الذات **(Hogan & Harttent, 1978, P.118)**

أما فيما يتعلق بمتغير الجنس، فقد كان له أسهام في علاقته مع تحقيق الذات وكانت القيمة الفائية (31.33) ذات دلالة أحصائية عند مستوي دلالة (0.001) وبدرجة حرية (2، 348) والفرق كان لصالح الذكور، إذ بلغ متوسط درجات الذكور (220.9) بينما الإناث (213.6) وتبدو هذه النتيجة منسجمة مع ما هو شائع إجتماعياً. فالذكور يمتلكون

قدرات أكبر في الإستقلال عن الآخرين والأنجاز والقدرة علي تحقيق الذات، كما أن التنشئة الإجتماعية لديهم تعطيهم أدواراً إجتماعية وقيادية واسعة ومتنوعة أكثر مما هو عند الإناث.

أما بالنسبة لمتغيري البحث (التخصص والمرتبة العلمية) فلم يظهر هناك إرتباط ذا دلالة إحصائية للمتغيرين، إذ بلغت القيمة الفائية لمتغير التخصص (2.74) و(2.22) بالنسبة للمرتبة العلمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلي ان تحقيق الذات لا يرتبط بأختصاص علمي ولا بمرتبة (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس) بل هي تفرق بين الأشخاص الذين يبذلون جهداً معيناً في عملهم وأن الأستاذ الجامعي يكون أكثر تقبلاً لذاته بكل جوانبها الأيجابية والسلبية ويكون أكثر قدرة علي إدراك واقع مكانته والدور الذي يقوم به كأستاذ جامعي ويحقق ذاته من خلالها بغض النظر عن تخصصه أو مرتبته العلمية.

التوصيات:

بناءً علي ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، توصي الباحثتان بالآتي:

1. العمل علي إستثمار تحقيق الذات العالي لدي التدريسيين في الجامعة بالأستفادة من خبراتهم وذلك بأبرازهم من خلال وسائل الأعلام المختلفة لكي يستفيد الطلبة والتدريسيين الآخرين الشباب من الأساليب التي إتبعوها في تحقيقهم لذواتهم.
2. إستثمار هذه الشريحة لأشغال بعض الوظائف القيادية المهمة في مختلف ميادين الحياة تتلاءم وطبيعة تخصصاتهم.

المقترحات:

3. إجراء دراسات تستهدف قياس تحقيق الذات لدي أفراد من شرائح إجتماعية أخري (معلمون، مدرسون، أطباء، مدراء...الخ)

4. إجراء دراسات تستهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين تحقيق الذات ومتغيرات ديمغرافية ونفسية أخري مثل (الحالة الأجتماعية والأقتصادية، عدد سنوات الخدمة، الرضا عن العمل، الأمل، التفاؤل، الأبداع، السلوك التوكيدي).

المصادر

أولا : المصادر العربية:

1. الأزيرجاوي، فاضل محسن (1991): **أسس علم النفس التربوي**، دار الطباعة للنشر، جامعة الموصل.

2. الرحو، جنان سعيد أحمد (1994): **الأمن النفسي للمراهق العراقي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (أبن رشد)، جامعة بغداد.

3. شلتز، داون (1983): **نظريات الشخصية**، ترجمة حمد لي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، مطابع التعليم العالي، بغداد.

4. صالح، قاسم حسين (1988): **الشخصية بين التنظير والقياس**، مطبعة التعليم العالي، بغداد.

5. الطيب، محمد عبد الطاهر (1977): **دراسة مقارنة للحاجات النفسية لدي المبصرين والمكفوفين**، الكتاب السنوي الثاني، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.

6. غنيم، سيد محمد (1975): **سيكولوجية الشخصية**، دار النهضة العربية، القاهرة.

7. فرانك، تز سيفرين (1978): **علم النفس الإنساني**، ترجمة طلعت منصور وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

8. فهمي، مصطفي والقطان، محمد علي (1977): **علم النفس الأجتماعي**، دراسات نظرية وتطبيقات عملية، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة.

9. القوصي، عبد العزيز (1952): **أسس الصحة النفسية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

10. كمال، علي (1988): **النفس، إنفعالاتها، امراضها، علاجها**، الدار العربية، ط4، دار واسط للدراسات والنشر والتوزيع، بغداد.

11. مرسي، سيد عبد الحميد (1985): **الشخصية السوية**، سلسلة دراسات نفسية، مكتبة وهبه، القاهرة.

12. منصور، طلعت وآخرون (1978): **أسس علم النفس**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

13. هول، ج. ك. لندزي (1971): **نظريات الشخصية**، ترجمة فرج أحمد وآخرون، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة.

ثانياً. المصادر الأجنبية:

14. Bruno, F. J. (1977): **Human adjustment and personal growth**. 2ned. New York, John Wiley & Sons.

15. Compton, W. C.; Smith, M.; Cornish, K. & Qualls, D. (1996): Factor structure of mental health measures. **Journal of Personality and Social Psychology**. Vol. 71, No. 2, PP.406-413.

16. Discaprio, N. S.(1976): **The Good life models foe a healthy personality**, New Jersey, Prentice- Hall.

17. Evans, J. K, (1990): A comparison of the Self-Actualization profiles of higher education administers in public and private colleges and universities in the state of Washington, D.A.I., Vol.50, No.9, P. 2722A.

18. Gale, R.F. (1980): **Developmental behavior: A humanistic approach**, New York, McMillian.

19. Goldman, J. A. & Olczak, P.V. (1975): Self-Actualization and the act of voluntecring: Further

evidence for the construct validity of the POI. **Journal of Clinical Psychology**, Vol. 31, PP.287-292.

20. Goldman, J. (1972): **Abnormal psychology and modern life.** 4th ed, New York, McGraw- Hill.
21. Hergenhahn, B. R. (1980): **Introduction to theories of personality**. New Jersey, Prentice- Hall.
22. Hogan, H. W. & Mcwilliam, J. M. (1978): Factors Related to Self- Actualization. **The Journal of Psychology**, Vol. 100, PP. 117-122.
23. Mischel, W. (1976): **Introduction to Personality.** New York, Holt Rinehart & Winston.
24. Richard, R. L. & Jex, S.M. (1991): Further Evidence for the Validity of Short Index of Self-Actualization. **Journal of Social Behavior and Personality**, Vol. 6, No. 5, PP. 331-338.
25. Ridnour, R. E. (1986): An Investigation of the relationship between characteristic of Self-Actualization and of Job satisfaction of selected faculty in Higher Education. D. A. I., Vol. 46; No.9, P. 2588A.
26. Sumerlin, J.R. (1997): Self- Actualization and Hope. **Journal of Social Behavior and personality**, Vol. 12, No.4, PP.1101-1110.
27. Valde, G. A. (1996): Identity Closure: A fifth Identity Status, **The Journal of Genetic Psychology**. Vol. 157, No. 3, PP. 245-254.
28. Wolman, B.B (1960): **Contemporary theories and systems in psychology**. New York, Harper & Row.

أهمية الإرشاد النفسي فى تنمية فاعلية الذات لدى الطلبة [1]

أ.د. سعاد معروف محمد أ.د. كامل علوان أحمد

أهمية البحث والحاجة إليه :

لقد حددت أهداف الإرشاد النفسى والتربوى بمساعدة الأفراد على مواجهة العقبات التى تعترض نموهم حيث ما وجدت وعلى تحقيق أقصى درجات النمو لإمكاناتهم الشخصية، و الإرشاد لا يحاول إصلاح خلل حدث فى الماضى ولا تحسين مظهر الفرد، ولكن الإرشاد فى نظري ((تلير)) هو مساعدة الفرد على تحصيل إحساس واضح بحقيقة الشخصية وعلى تقبل ما فيه من قصور، بينما هدف النشاط الذى يقوم به المعالج هو تغيير نسبة النمو وليس تحقيق النمو، ويرى ((باترسون)) أن كثيرين يرفضون هذه القيود على الإرشاد ويقبلون فكرة أن هدف الإرشاد كهدف للعلاج النفسى (باترسون، 1981، ص807)، ويتضمن الإرشاد الجانب الشعورى، ويشمل الاتجاهات والمشاعر و الانفعالات وليس فقط الأفكار . وعلى ذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد تفرقة حاسمة بين الإرشاد و العلاج لا فى طبيعة العلاقة ولا فى العملية ولا فى الطرق أو الأساليب ولا فى الأهداف ولا فى النتائج العامة، ولا حتى فى أنواع الحالات الأخرى، فالإرشاد غالباً ما يشير إلى العمل مع الحالات الأقل اضطراباً أو الحالات التى تواجهها مشكلات خاصة مع أقل درجة ممكنة من اضطرابات الشخصية وعليه، فعملية الإرشاد تدور غالباً فى أماكن غير طبية. (باترسون، 1981، ص 10)

ويتفق التعليم والإرشاد النفسى من حيث الهدف المشترك حيث يسعى كل منهما لإثارة الدافعية للتعلم من ذلك يتضح عمل المرشد النفسى

---

(1) بالاشتراك مع أ.د / كامل علوان أحمد

باستنباط الخبرات والمشاعر من الطالب الذى يتعامل معه، وهذا ما يتفق مع هدف التربية، وكما ذكر سابقاً أن الغرض من التوجيه هو تقديم الخدمات للطلبة وينبغى النظر إلى هذه الخدمات على أنها جهود منظمة تسير وفق نسق . ولا شك فى أن هناك مشكلات تعترض توافق الطلبة ومواقف شتى يتحتم عليهم مواجهتها، وتستهدف خدمات التوجيه الأخذ بيدهم فى حل مشكلاتهم ومساعدتهم على مواجهه تلك المواقف، ويتم ذلك من خلال التعاون بين المدرسة و المنزل و البيئة المحلية .

كما أن اختصاصات المرشد النفسى تتعلق أساساً بالطلبة الذين يواجهون مشكلات الحياة اليومية ومعاونتهم على التوافق فى المجالات التعليمية والمهنية و الشخصية والاجتماعية .

وفى هذا المجال أشارت البحوث و الدراسات إلى أن مشكلات الطلبة تتركز حول التهيئة للبيئة الجامعية والمشكلات المتضمنة فى النواحى المعرفية للدراسات المختلفة واختيار الأهداف المهنية الملائمة والحاجة إلى النضج اللازم كى يفهم الطالب نفسه و الحاجة إلى النمو الانفعالى والاستبصار بالنسبة لانفعالاتهم التى تناسب مراحل النمو المختلفة، و الحاجة الىالخدمات الاجتماعية المختلفة التى تحقق الإشباع المقبول . وجميع هذه المشكلات تستلزم توفير خدمات التوجيه التربوي و الإرشاد النفسى لتحقيق التوافق للطالب (مرسى، 1976، ص 266- 267) وعلى هذا الأساس لا يمكن فصل نظريات الإرشاد عن نظريات التعلم والنظريات الشخصية والنظريات السلوكية، فالمرشدون يتعاملون مع السلوك. وحقيقة أن المرشدين يتعاملون مع الحالات التى تظهر سلوكاً مضطرياً أو غير سوى أو غير مقبول بأنفسهم أو المجتمع أو الاثنين معاً، ولكن لا تنفى حقيقة أخرى وهى أن موضوع اهتمامهم هو السلوك بهدف الإرشاد وهو تغير السلوك أو الشخصية إلى حد ما، وتختلف أساليب الإرشاد وتتغاير فى طبيعتها الخاصة وفى مدى التغيير السلوكى الذى تتجه إليه وتعمل على تحقيقه، ولكنها تتفق كلها فى

إنها تتقبل التغيير السلوكى، ويتصل ذلك بتغير الاتجاهات والمشاعر والإدراكات والقيم و الأهداف . وبما أن التعلم يعرف بأنه التغير فى السلوك إذن فالإرشاد النفسى يحتكم بالتعلم وتبعاً لذلك بنظريات التعلم، فلذلك من الصعوبة التغير بين نظريات التعلم وبنظريات الشخصية ونظريات الإرشاد فكلها تهتم بالسلوك ومن ثم فهى نظريات سلوكية.

فنظريات الإرشاد ونظريات الإدراك برأى (هول ولينزى) يمكن عدها نظريات سلوكية (باترسون، 1981، ص 16- 17) وعلى هذا الأساس كانت أهمية الإرشاد النفسى والتوجيه التربوى هدفا تربوياً وأساسياً لدى الطلبة فى حل مشكلاتهم وطريقاً لتنمية العقل.

ويعد الإرشاد النفسى والتربوى أحد المجالات التطبيقية لعلم النفس .فهو يقوم على أسس علمية، ويحتاج غلى مهارات وخبرة وتدريب ويستمد جذوره من تفاعل معارف تنتمى لعديد من المجالات تتضمن علم النفس وعلم الاجتماع والتربية والاقتصاد والفلسفة والتربية البدنية .. فكل من هذه العلوم أسهم على هذا النحو أو ذاك فى نشأة الإرشاد النفسى و التربوى .. ونموه وتطوره كعلم أو مهنة . كما يتطلب طرق لتطبيقه والاستفادة من تقنياته.

إن الهدف الأساسى للإرشاد هو مساعدة الطلبة والذين يشكون بعض الخلل فى سلوكهم من أجل تغيير هذا السلوك.

وتشكل محاولة الوصول إلى أبعد حدد ممكن فى استغلال طاقات الطالب وإمكاناته أحد أهداف العملية الإرشادية.. (الأسدى، 2003، ص 7).

إن فاعلية الإرشاد النفسى والتوجيه التربوى تعتمد على عوامل عديدة . تقف فى مقدمتها كفاءة المرشد التربوى وقدرته فى التأثير على طلبته تاثيراً إيجابياً وهذا يتأتى من خلال تهيئة السبل و الوسائل الكفيلة له ليقوم بعمله بشكل مبدع وخلاق. (الأسدى، 2003، ص 96)

والعملية الإرشادية تقوم أساساً على المرشد وهذا ينبغى أن يتبع أسلوباً تربوياً تفاؤلياً يقوم من خلاله التعرف على السلوك السوى وغير السوى حيث أن الحالات تختلف من طالب لآخر. (الأسدى ، 2003، ص7- 8)

لذا نجد أن فاعلية الذات ترتبط بالأساليب والاعتقادات التفاؤلية لدى الفرد بكونه قادراً على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية – فالطالب الذى يؤمن بقدرته على التسبب بحدث معين يكون قادراً على إدارة مسار حياته الذى يحدد بصورة ذاتية – وبنشاط أكبر وإن ذلك يؤدى إلى الإحساس بالسيطرة على البيئة ومطالب البيئة التى تشكل تحدياً بالنسبة له، (Schwazer,1998) فهى تعكس قوة إيمان الطالب باستطاعته تنفيذ سلوكه بنجاح (Weinbeg & Gould , 1981 : P345) فالإحساس القوى بفاعلية الذات يعزز قوة الشخصية والصحة النفسية ويدعم الإنجاز البشرى (Bandura,1994)

وقد أشارت الدراسات إلى ارتباط مفهوم الذات بمتغيرات عديدة، فقد ارتبط طردياً بالنضج المهنى والتحصيل الدراسى (Steele 1994 : P281) وسهولة أداء الطلبة (Paulsen , 1984:p5,4) وتقدير الذات (الألوسى، 2001: ص 121) كما ارتبط عكسياً بالاكتئاب والتوتر النفسى (حمدى ودواد، 2000 : ص 50- 51)

ونجد أن مفهوم فاعلية الذات يشترك فى قوة تعزيز الشخصية و الصحة النفسية فى العوامل التى تحدد النجاح فى الحياة وتعمل فاعلية الذات على تعزيز الدافعية أو غعاقتها، فالطلبة من ذوى فاعلية الذات العالية يختارون تنفيذ المهام التى تشكل تحدياً بالنسبة إليهم. وهم يضعون لأنفسهم الأهداف العليا ويتشبثون بها لتحقيقها لفترة زمنية أطول من ذوى فاعلية الذات الواطئة .. وعند حدوث نكسات فإنهم سرعان ما يشفون منها ويتعافون ويحافظون على التزامهم بالأهداف.

وتسمح لهم فاعلية الذات باختيار البيئات التى تشكل تحدياً لهم .. وهم يستكشفون بيئاتهم ويحدثون بيئات جديدة (Schwazer,1998)، فى حين نجد أن الطلبة من ذوى فاعلية الذات الواطئة يشككون بقدراتهم وإمكاناتهم، فى حين نجد أن مواجهة المهام الصعبة التى يعتبرونها بمثابة تهديدات شخصية بالنسبة إليهم، كما أنهم يقعون بسرعة ضحية للضغوط النفسية والاكتئاب .(Bandura,1994)، إذ أن الطالب عندما يفقد السيطرة على بيئة ينشأ من ذلك عجز متعلم، وربما يؤدى إلى الاكتئاب. (Schltz and Schultz,1994:P.541)

وتعتبر اعتقادات فاعلية الذات مظهراً هاماً لعملية التفكير التى يتبعها الطالب عند أداءه لمهمة معينة (Bandura,et. Al,1999) فالإحساس القوى بالكفاءة يسهل العمليات المعرفية والأداء فى مختلف الجوانب .. فهناك ارتباط بين فاعلية الذات المدركة والممارسات التربوية . إذ تبعث المستويات المتزايدة من فاعلية الذات على إحراز تقدم عالٍ فى إنجاز الأداء للطلبة، إلا أن امتلاك فاعلية الذات لوحدها غير كافٍ لضمان الأداء الناجح فالطالب يجب أن يمتلك المهارات الأساسية الإرشادية اللازمة لأداء المهمة. (Mavis,2001:p94)

ومن خلال ما تقدم فهنالك حاجة ملحة ومهمة لمثل هذه الدراسة فى تسليط الضوء على أهمية دور المرشد فى تنمية فاعلية الذات لدى الطلبة.

هدف البحث :

يستهدف البحث الحالى التعرف على أهمية الإرشاد النفسى فى تنمية فاعلية الذات لدى الطلبة.

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالى بالأدبيات والدراسات النفسية التى تناولت الإرشاد النفسى والتربوى وفاعلية الذات.

تحديد المصطلحات :

أولاً : الإرشاد النفسى :

- عرفه روتر Rotter(1963) : الإرشاد أو العلاج النفسى، هو توجيه نحو تغيير التوقعات و القيم الخاصة بالتقدير بحيث تسمح هذه التوقعات والقيم بالإشباع والتعزيز ويكون بأضعاف الاستجابات غير الملائمة وتقوية الاستجابات الملائمة.(مرسى، 1976).

- عرفه فيليبس (1964) طريقة لتغيير السلوك بأساليب نفسية لجعل ما هو شعورى يظهر ويبدو شعورياً، وهو يهدف إلى إحداث تغييرات فى الاستجابات سواء من حيث قوتها أو من حيث اتجاهها(فيليبس، 1964).

- عرفه باترسون (1976) : وهو علاقة مساعدة تشمل شخصاً يبحث عن مساعدة وآخر راغب وقادر ومتدرب على تقديمها فى وضع يسمح لإعطائها واستلامها .(باترسون، 1981)

- عرفه إيفى Ivey (1980) : وهو عملية مركزة للاهتمام لمساعدة الأفراد الأسوياء ليحققوا أهدافهم أو يؤدوا وظائفهم بصورة أكثر فاعلية.(الأسدى، 2003)

ثالثاً : فاعلية الذات (Self Efficiacy) :

- عرفها باندورا Bandura, 1994 بأنها اعتقادات الناس حول إمكاناتهم لإنتاج المستويات المحددة للأداء التى تمارس تأثيراً فى الأحداث المؤثرة فى حياتهم .(Bandura,1999).

- عرفها شوارزر Schwurzer,1998 بأنها توقعات النتيجة النهائية المتحققة من إدراك النتائج المحتملة على نشاط الفرد وتشير إلى السيطرة على النشاط الشخصى للفرد وقوته .(Schwurzer,1998).

- عرفها ريجر Reghr,2000 بأنها عملية معرفية عاملة تحدث توقعات يتمكن الفرد بموجبها من حل المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة(Regehr,2000,P.334)
- عرفها الألوسى 2001 بأنها أحكام الفرد بخصوص قدراته الذاتية والناتجة من المحصلة الكلية لخبرات النجاح والفشل فى حياته بشأن مبادرته للقيام بسلوك معين وبالجهد الذى يبذله فى ذلك السلوك ومثابرته عليه رغم المعيقات فى مواقف الحياة (الألوسى، 2001: ص 25)

وقد تم تبنى تعريف إيفى (Ivey) للإرشاد النفسى لأنه يتساوق مع أهمية هذه الدراسة، وكذلك تم تبنى تعريف الألوسى لمفهوم فاعلية الذات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا : الإطار النظرى

يتناول الإطار النظرى جانبين هما :-

1. **الإرشاد النفسى .**
2. **فاعلية الذات.**

1- الإرشاد النفسى :

الإرشاد النفسى – يعنى مساعدة الفرد القادر على توجيه ذاته ببصيرة وذكاء وكفاية لتحقيق الصحة والتوافق فى حالات الحياة المختلفة، كما يعنى الإرشاد النفسى أيضاً العلاقة المهنية بين المرشد الذى يساعد المسترشد على فهم نفسه وحل مشكلاته .. ومن أهداف الإرشاد هو تحقيق الذات و العمل مع الفرد حسب حالته سواء كان عادياً أو متفوقاً أو ضعيف العقل أو متأخر دراسياً أو جانحاً ومساعدته فى تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى عما ينظر إليه.

ويذكر (روجرز) أن الفرد لديه دافع أساسى يوجه سلوكه هو دافع تحقيق الذات ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه استعداد لفهم ذاته ومعرفة وفهم وتحليل نفسه وفهم استعداداته وإمكانياته أى تقويم ذاته – أى تحقيق الذات إلى أقصى درجة ممكنة. (مرسى، ص64- 86)

ومفهوم الإرشاد النفسى إذا حلل بشئ من الدقة يتضح أن الهدف الأول من الإرشاد النفسى هو مساعدة الفرد الذى يطلب المساعدة كى يتغلب على مشكلاته أو يخفف منها بقدر الإمكان وهى التى تتفق من حيث الهدف مع التوجيه غير أن الإرشاد النفسى بمعناه المحدد يختلف عن التوجيه من أنه أى الإرشاد أكثر تأكيد على العملية التعليمية التى يجب أن يمر بها الفرد.

ومن خلال عملية الإرشاد يتم تنظيم الموقف الاستشارى بحيث يصبح موقفاً تعميمياً يؤدى بالفرد إلى تنمية الاستبصار سواء كان ذلك فيما يتعلق بدوافعه وأفكاره وقيمه أو فيما يتعلق بأنماط سلوكه وأساليبه فى التعامل مع الآخرين أو مع نفسه.

والإرشاد النفسى يتفق مع العلاج النفسى، وعلى المرشد النفسى أن يلم بالأساليب و المهارات التى تمكنه من تحقيق هذا الهدف. (مرسى، 1976، ص 153).

أما التوجيه التربوى – فهو يتضمن المساعدة الفردية التى يقدمها الموجه للفرد الذى يحتاج لمساعدته حتى ينمو فى الاتجاه الذى يجعل منه مواطناً ناجحاً قادراً على تحقيق ذاته فى الميادين الدراسية والمهنية أو غيرها، وأن يتوافق معها بدرجة تحقق له الشعور بالرضا و السعادة .

كما أن مهمة الموجه هى مساعدة الفرد على دراسة مشكلته التربوية أو المهنية وتحليلها، وأن يجمع المعلومات التى تتصل بهذه المشكلة سواء كانت هذه المعلومات متصلة بالطالب أو البيئة المحيطة به .. ثم تنظيم المعلومات وتقديمها للتلميذ ثم مساعدته على أن يفكر فى الحلول المختلفة

لهذه المشكلة. فمهمة الموجه تبصير الطالب بالمشكلة التى يعانيها ثم إنارة الطريق أمامه حتى يضع لها بنفسه بعض الحلول القابلة للتعديل حسب الظروف. (مرسى، 1976، ص 68- 69)

طبيعة الإرشاد النفسى :

يهتم الإرشاد النفسي بمساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم .. والالتحاق بها و التوافق معها – والتغلب على الصعوبات التى تعترضهم فى دراستهم فى الحياة المدرسية بوجه عام.

أما التوجيه التربوى فهو العملية التى تهتم بالتوفيق بين الطالب بما لديه من خصائص مميزة من ناحية و الفرص التعليمية ومطالبها من ناحية أخرى وأيضاً تهتم بتوفير المجال الذى يؤدى إلى نمو الفرد وتربيته. (ثرستون، 1981، ص 161).

المسلمات الإرشادية للإرشاد :

يقوم الإرشاد التربوى على أساس التسليم بقضايا عامة لا يمكن أن يقوم بدونها وهذه مشتقة من دراسة الطبيعة البشرية، كما أنها مأخوذة من طبيعة المجال الذى يعمل فيه التوجيه، **وأهم هذه المسلمات فى عملية الإرشاد التربوى:-**

1. الاهتمام بالفروق الفردية.
2. أهمية الفروق فى الفرد الواحد.
3. أن الفرد فى نموه الدراسى والمهنى يخضع للمبادئ العامة للنمو – كما أنه يخضع للمبادئ العامة للسلوك.
4. أن الدراسات والمهن المختلفة تستلزم من الأفراد مطالب مختلفة عليهم أن ينجحوا فيها .

5. حاجة الفرد إلى التوجيه التربوى والمهنى لكى يحقق الأهداف التى يرجوها لأفراده وجماعاته. (مرسى، 1976، ص 165).

النظريات التى تناولت الإرشاد النفسى :

من النظريات التى تناولت هذا الموضوع وهى : -

1- نظرية التعزيز والإرشاد النفسى (دولارد وميللر) :

نظرية التعلم التى تمت على يد (هل Hull) وطلابه ومساعديه ومن بينهم (نيل ميللر) قد استخدمت العلاج النفسى بمساعدة جون دولارد، المنطلق النظرى لهذه النظرية تحدد بإقامة تكامل بين كل من نظرية التعلم و نظريات التحليل النفس حول سلوك الإنسان وشخصيته – والإضافات التى قدمها علم الاجتماع وإلى الظروف الاجتماعية للتعلم .

وكان ينظر إلى العلاج النفسى كنافذة تتيح للمعالج أن ينظر داخل الحياة العقلية للفرد بطريقة لا يمكن الوصول إليها عادة من خلال الدراسة والملاحظة التى تجرى على الفرد السليم.

ومن أهم المبادئ الأساسية للتعلم، الدافع، و الإستعداد الخبرة والتعزيز، كما أن هناك دوافع اجتماعية أخرى متعلمة من بنيها حب التجمع وتكوين العلاقات الاجتماعية الإيجابية ومنها الاعتمادية والاستقلالية والمسايرة وعدم الخنوع وتقبل الحنان وبذل الحب والرغبة فى الاستحسان من الآخرين والتشبث بالكرامة و المحافظة عليها وحسن المظهر والأمانة، وتختلف هذه الدوافع باختلاف الثقافات والطوائف الاجتماعية. (باترسون، 1981، ص 294- 301)

2- نظرية التعزيز والإرشاد النفسى (هارولد وبوران بينسكى) :

تؤكد هذه النظرية على الإعداد النظرى للمرشد وتعتبره مصدراً للفروض العلمية التى تتصل بالعلاقات بين الظروف المثيرة المعينة وبين سلوك

العميل والتى يمكن أن يستخدمها المرشد فى تناوله أو مباشرته للموقف الإرشادى، ويستطيع المرشد أيضاً أن يقوّم تنبؤاته عن طريق مقارنتها بالسلوك الحقيقى للعميل فى المستقبل، ويستطيع بفعل الإعداد النظرى أيضاً أن يجرى بعض التجارب العلمية مع مجموعة من الحالات بصورة منظمة، ويغير من خلالها من الظروف التجريبية التى يتم أثناءها عملية الإرشاد.(باترسون، 1981، ص 223- 224).

3- نظرية التعلم الاجتماعى و الإرشاد النفسى (روتر) :

لهذه النظرية سبعة فروض عامة تبنى عليها بعض الاستنتاجات وهى تحدد معالم النظرية فى أشكال من المسلمات الأساسية.

أهمها أن الشخصية عبارة عن تفاعل بين الفرد و البيئة ذات المعنى الكامل بالنسبة للفرد . ومجال الدراسة فى هذه النظرية السلوك النفسى والسلوك غير المتوافق وغالباً ما يكون لدى هؤلاء الحد الأدنى من القيم الخاصة بالهدف والتى تعتبر عالية جداً بدرجة لا تسمح بالإشباع أو التعزيز.(روتر، 1984، ص179).

4- نظرية التدخل و الإرشاد النفسى (فيلبس) :

تتعامل نظرية التدخل والإرشاد النفسى مع شخص يدرك وينشط ويختار من بين احتمالات سلوكية متعددة ما يساعده على مواجهة الموقف الذى يمر به . إنها تتعامل مع شخص يؤمن ببعض التأكيدات أو الفروض أو المسلمات التى قد تزداد تأكداً أو استمراراً وثباتاً – أو تتعرض للاهتزاز والشك- وعندما تهتز يتسرب الشك إليها يحدث الصراع والتوتر وتنمو الأعراض المصاحبة – ويضاعف الفرد حينئذ من جهده ويبذل كثيراً من المحاولات التى لا تجدى، ولما كان التوتر والصراع يفيد السلوك ويضفى عليه صيغة الجمود أو عدم المرونة ويطمس المصادر التى يمكن أن يستمد منها الفرد ما يساعده على وضع فروض أو تأكيدات جديدة أو بديلة فإن محاولات

الفرد الذى يعانى من التوتر والصراع سوف تظل غير فاعلة – وسوف تظل فروضه ومسلماته القديمة معرضة للإبطال أو الإلغاء. (فيلبس، ص419)

3- فاعلية الذات Self-Efficacy:

لقد ركز باندورا بشكل كبير على مفهوم فاعلية الذات وكان الرائد فى بلورة هذا المفهوم.

نظرية ألبرت باندورا (Albert Bandura Theory,1977)

إن فكرة باندورا فى نظرية التعلم الاجتماعى أن باستطاعة الناس تعلم السلوك الجديد بمشاهدة الآخرين يقومون بممارسة هذا السلوك فى موقف اجتماعى، ومن ثم محاكاة سلوكهم .. وما يهم هذا البحث الحالى من أبعاد هذه النظرية هو (مفهوم فاعلية الذات) الذى يشير إلى اعتقادات الناس حول إمكاناتهم لإنتاج المستويات المحددة للأداء التى تمارس تأثيراً فى الأحداث المؤثرة فى حياتهم .. وتحدد اعتقادات فاعلية الذات كيف يشعر الناس وكيف يفكرون ؟ وكيف يندفعون وكيف يتصرفون (Bandura,1994)، وهذه الاعتقادات تنبع من إيمان راسخ من أن باستطاعة الفرد تنفيذ السلوك المطلوب بنجاح لتحقيق النتائج المرغوبة. (Bandura et al., 1977, P.126) إذ فاعلية الذات تشير إلى السيطرة على النشاط الشخصى للفرد وقوته، فالشخص الذى يؤمن بقدرته على التسبب بحدث معين يكون قادراً على إدارة مسار حياته . والذى يحدد بصورة ذاتية وبنشاط أكبر فى مواقف أخرى، وإن ذلك يعكس اعتقاد الفرد بقدرته على السيطرة على بيئته – ويعكس هذا الاعتقاد ثقة الفرد بنفسه شأن قدرته على التعامل مع ضغوط الحياة . (Schwarzer,1998) فالناس يخافون المواقف المهددة والجديدة ويجتنبوها والتى يعتقدون إنها تتجاوز قدراتهم فى حين أنهم يتصرفون بثقة حينما يعتقدون بأنهم قادرين على التعامل مع تلك المواقف. (Bandura,1977,P:120)

ويؤكد باندورا أن فاعلية الذات تكون محددة بموقف معين ولاتعكس سمة شمولية للشخصين (Devins, et. Al, 1982, P:241) (حمدى وداود، 2000 : ص 45)

وتحدد الفاعلية المدركة مقدار الجهد الذى سيبذله الأفراد، وطول المدة الزمنية التى سيثابرون بها فى مواجهة العقبات .. فكلما قويت فاعلية الذات المدركة لدى الفرد ازدادات قوة مواجهة موقف معين (Bandura ,et . al., 1983,P:5)

وحسب تحليل نظرية التعلم الاجتماعى – تنبع فاعلية الذات من أربعة مصادر رئيسة هى : إنجازات الأداء و الخبرة البديلة والإقناع اللفظى والاستثارة الانفعالية، وتعد هذه مصادر المعلومات التى يستند إليها الفرد فى إصدار أحكام فاعليته المتعلقة بالإقدام نحو مهمة معينة أو تجنبها . (Feltz,1988: P.152)

ثانيا : الدراسات السابقة : (دراسات حول الإرشاد) :

تم تناول عدداً من الدراسات التى لها علاقة بموضوع البحث مع متغيرات أخرى .

1. دراسة زهران 1982:

استهدفت الدراسة العلاقة بين التكيف النفسى وعلاقته بمفهوم الذات الذى تضمن الإرشاد النفسى لدى المراهقين، وقسمت العينة إلى ثلاث جماعات سميت الأولى جماعة مفهوم الذات الموجبة، والثانية جماعة مفهوم الذات السالبة، والثالثة الجماعة الضابطة، وقد دلت النتائج أن أقوى المميزات و الصفات التى ميزت الجماعتين المتطرفتين (جماعة الذات الموجبة و الذات السالبة) والجماعة الضابطة هى الثبات الانفعالى، الواقعية، إقامة علاقات طيبة مع الجماعة، توافق الشخصية، الصحة النفسية والتوافق السليم. (زهران، 1982، ص 371).

2- دراسة النتنجى 1991:

استهدفت هذه الدراسة (معرفة فاعلية برنامج إرشادى جماعى فى تنمية التفكير الابتكارى لدى عينة من طالبات الإعدادية) بلغ عددها (80) طالبة تم توزيعهن (العلمى، و الأدبى) إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متساويتين.

استغرقت فترة التطبيق (12) جلسة إرشادية مدة كل جلسة (45) دقيقة، كانت أداة البحث اختبار (تورانس) فى التفكير الإبداعى. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادى كما حققت المجموعة التجريبية زيادة فى متوسط الدرجات. (النتنجى، 1991، ص108).

دراسات تناولت فاعلية الذات :

1) دراسة حمدى وداود 2000

استهدفت هذه الدراسة التعرف على علاقة فاعلية الذات بالاكتئاب، والتوتر والجنس لدى عينة من طلبة الكلية – كانت عينة الدراسة تضم (414) طالب وطالبة من كلية العلوم التربوية فى الجامعة الأردنية – فقد استخدم مقياس فاعلية الذات المدركة المتعلقة بالصحة النفسية.

وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة بين الذكور و الإناث فى فاعلية الذات الكلية، وفى البعد الانفعالى لصالح الذكور، ولم تظهر الفروق فى البعد السلوكى – كما أشارت النتائج إلى وجود نتائج عكسية بين فاعلية الذات من جهة والتوتر والاكتئاب من جهة أخرى. (حمدى داود، 2000 : ص 44- 45).

2) دراسة إبراهام 2000 Abraham :

استهدفت هذه الدراسة عن أثر فاعلية الذات فى التنافر الانفعالى – وقد كانت العينة مكونة من (121) فرد يعملون فى قطاعات مختلفة – وكان (46) من الرجال، و(75) من النساء، وقد تم قياس التنافر الانفعالى، وفاعلية الذات – وقد أسفرت النتائج عن تفوق المجموعة ذات فاعلية الذات العالية على المجموعة ذات فاعلية الذات الواطئة فى الذكاء الانفعالى . (Abraham,2000.P.119).

نتائج البحث :

استهدف البحث الحالى التعرف على أهمية الإرشاد النفسى فى تنمية فاعلية الذات لدى الطلبة.

وتحقيقاً لهذا الهدف – بعد الإطلاع على الإطار النظرى والأدبيات والدراسات السابقة أسفرت نتيجة البحث الحالى بما يلى :-

إن الإرشاد النفسى والتوجيه التربوى لهما نفس الهدف فى مساعدة الطالب للتوافق مع نفسه ومع الآخرين، كما أنهما يثيران دافعية الطلبة للتعلم فى كافة المجالات مما يساعد على تفتح أذهانهم للعمل حسب ما لديهم من قدرات وإمكانات وميول وسمات شخصية متفردة . فالإرشاد النفسى له أهمية كبيرة جداً لأنه يعاون الطلبة فى تجاوز الصعوبات والمشكلات اليومية التى تعترضهم ويحاول أن يشجعهم على العمل المتقن ببذل الجهد والوقت والتدريب وتنمية فاعلية الذات لدى الطلبة.

فالمرشد له دور كبير فى توجيه الطلبة وتبصيرهم بالأمور العلمية فى حل الصعوبات التى تواجههم بزرع الثقة فى نفوسهم وإفساح المجال ليعبروا عن دوافعهم بكل حرية ودون خوف أو شك – كما أن الإرشاد له أهمية كبيرة لدى الطلبة عبر المراحل الدراسية لما لهذه المراحل من أهمية من الناحية العمرية

و الشخصية ومتطلباتها فى التوجيه والإعداد للمستقبل والعمل فى المجالات التى لهم القدرة والاستعداد والميل إليها.

الاستنتاجات :

1. إن الإرشاد النفسى يهدف إلى مساعدة الفرد للتوافق النفسى والأكاديمي والاجتماعى والتخلص من المشكلات التى تؤدى إلى إعاقة التقدم العلمى والمهنى للطالب.

2. الإرشاد النفسى يساعد على تنمية مهارات التفكير ومهارات الإعداد النفسى ومهارات الإدراك الحسى والمعلومات و الخبرة والمهارات المتعلقة بإزالة العقوبات وتجنب أخطاء التفكير.

3. الإرشاد النفسى يساعد على زرع الثقة بالنفس من خلال التعزيزات الإيجابية.

4. يساهم الإرشاد النفسى فى الابتعاد عن التقليد الأعمى و المحاكاة للنماذج القديمة ..ومسايرة النماذج الجديدة والعلمية الصحيحة التى تتماشى وروح العصر.

5. الإرشاد النفسى يساعد على الابتعاد عن المناخات المشحونة بالتوتر والتخوف أو الاستبداد الفكرى .

6. الإرشاد النفسى يساعد على تجنب التناقض والغموض وسهولة التواصل مع الآخرين بأفكار مقنعة وواضحة ومفهومة.

7. الإرشاد النفسى يساعد على تنمية فاعلية الذات لدى – الطلبة ضمن أطر نظرية معينة – من خلال إشباع حاجاتهم ودراسة حالاتهم الشخصية والاجتماعية والوقوف على حلها.

8. المرشد النفسى والموجه التربوى الناجح يتعامل مع الطلبة ضمن خطة وبرنامج منظم وعلى مدى أيام السنة الدراسية لتنمية فاعلية الذات.

9. يسهم فى البحث عن البدائل لكل أمر والاستعداد لبذل الوقت والجهد للبحث عن الأفكار الجديدة .

10. الإرشاد النفسى يساعد على تنمية روح المبادأة فى التعامل مع مفردات الحياة.

11. المرشد يقوم برفع مستوى فاعلية طلبته الشخصية و المعرفية من خلال خلق مناخ تعليمي إيجابى.

التوصيات :

1. زيادة الاهتمام بالإرشاد النفسى فى المراحل الدراسية كافة من قبل وزارة التربية و المديريات التابعة لها.

2. إعطاء أهمية ومكانة أكبر للمرشد التربوى ودعم عمله من قبل المؤسسات التربوية التى يعمل فيها.

3. أهمية وجود المرشدين النفسيين فى المدارس الابتدائية لما للطفولة من أهمية فى إرسا أسس بناء شخصية الطالب مستقبلاً.

4. الاهتمام بإعداد دورات لتدريب وإرشاد مستمرة لدى المختصين بالإرشاد والتوجيه للإطلاع على ا لجديد من البحوث و الدراسات العالمية الخاصة بتنمية فاعلية الذات لدى الطلبة.

المقترحات :

1. إجراء دراسة ميدانية للتعرف على فاعلية الذات لدى الطلبة عبر المراحل الدراسية.

2. إجراء دراسة عن الأسس النفسية لتأهيل المرشد النفسى.

3. إجراء دراسة عن علاقة الإرشاد النفسى بالجهاز الإدارى و التعليمى.

4. إجراء الدراسة للإرشاد النفسى وعلاقته بالتوافق النفسى لدى المرشدين والمرشدات.

المصـــــادر

أولاً : المصدر العربية :

1. الأسـدي، سـعيد جاسـم ومـروان عبـد الحميـد إبـراهيم، (2003)، الإرشاد التربوي (مفهومـه، خصائصـه، ماهيتـه)، دار الثقافـة والنشـر والتوزيع.

2. الألوسي، أحمد إسماعيل، (2001)، عمان، فاعلية الذات وعلاقتها بتقـدير الـذات لـدى طلبـة الجامعـة، (رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، كلية الآداب، جامعة بغداد).

3. باترسون (1981)، نظريات الإرشاد و العلاج النفسـي، ترجمـة حامـد عبد العزيز الفقي، الطبعة الأولى، دار العلم، الكويت.

4. حمدي، نزيه ونسيمة داود (2000)، علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مجلة الدراسات، المجلد 27، العدد 1.

5. زهـران، حامـد عبـد السـلام (1982)، التوجيـه و الإرشـاد النفسـي، عالم الكتب، القاهرة.

6. مرسـي، سـيد عبـد الحميـد (1979)، الإرشـاد النفسـي و التوجيـه التربوي والمهني، الطبعة الأولى، مكتبة الخانجي.

ثانياً : المصادر الأجنبية :

7. Abraham, R(2000): The Role of Job Control as a Moderator of Educational Dissonance and Emotional Intelligence Outcome Relationships, Journal of Psychology,Vol.134,Issue2, Mar.

8. Bandura , Adams, Nancy and Beyer, Janic (1977) : Cognitive Processes Mediating Behavioral Change. Journal of Personality and Social Psychology, Vol.35,No.3.

9. Bandura , A., Reese, Linda and Adams Nancy (1983): Microanalysis of Action and Fear Arousal as a Function of Differential Levels of Perceived Self Efficacy , Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 43, No.1.

10. Bandura, A., Pastorolli , C, Barbarnelli, and Caprara, G.(1999): Self- Efficacy Pathways to Childhood Depression , Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 76.

11. Devin, G, Binik, Y, Gorman, P, Dattel, M, Mcclos Key, B., Oscar, G and Briggs (1982): perceived Self- Efficacy, Outcome, expectancies and Negative Mood States in End-Stage Renal disease, Journal of Abnormal Psychology, Vol.91.No.4.

12. Feltz, D. (1988) : Gender Differences in the Casual elements of Self-Efficacy on a High Avoidance

Motor Task, Journal of Sport and Exercise Psychology, Vol.10, o.2.

13. Mavis, B.(2001) : self Efficacy and Osce Performance Among Second Year Medical Students, Journal of advances in Health Science Education, Vol.6.

14. Paulsen, K (1984): A test of Two Strategies Self Efficacy of Students in A Community College Writing Skills program, dissertation Abstracts International (1985), Vol.45, No.8.

15. Philips, E. L. (1956): Psycho Therapy , A Modern Theory and Practice Engiewood. Cliffs N.J. Rewntice. Hall.

16. Reghr, C. Hill, J. and Glancy. G. (2000). Individual Predictors of Traumatic Reaction in fire Fighters, Journal of Nervous and Mental Disease, Vol. 188, No.6.

17. Schultz, D. and Schultz, S.(1994) : Theories of Personality, 5th edition , California, Brooks Locale Publishing Company.

18. Schultzer, ralf (1998) : General Perceived Self-Efficacy in (14) Cultures. http://Yourku. Academic/schwarze/World14.htm

19. Steele, K. (1984): Determination of Children's Achivement Behavior, A Self - Efficacy Analysis, dissertation abstract International (1985). Vol.45, No.9.

20. Weinbery, Robert S. et al., (1981) : The Effect of Preexisting and Manipulated Self-Efficacy A Competitive Muscular Endurance task . Journal of Sport psychology , Vol.3, N.4.

الضغوط المهنية لدى الموظفين والموظفات
في مؤسسات الرعاية الاجتماعية

أهمية البحث والحاجة إليه:

إن تقدم الأمم والشعوب لا يأتي اعتباط إنما جاء نتيجة لتضافر جهود أبناءها العاملين وإخلاصهم في كافة مجالات الحياة المختلفة.. فكان التقدم والرقي محصلة لهذا العمل الدؤوب.. ولما كان مثل هذا العمل لا يعطي ثماره الجيدة إلا بعد أن يطبق هذا العمل بأسلوب منظم ومبرمج.. لذا فإن هذا البحث يقع ضمن هذا المسار..

إن دراسة الضغوط التي يعاني منها الموظفين والموظفات العاملين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية والتعرف عليها ووضع الحلول الناجحة لتجاوز سلبياتها وتعميق إيجابياتها، يُعد من الوسائل المضمونة لتطويره وزيادة كفاءتهم بما يخدم تطورهم وتقدمهم وتقدم المجتمع.

فالأفراد الذين يعملون في أية مهنة من المهن غالبًا ما يقعون تحت تأثير العديد من الضغوط الناتجة من الإحباطات والمعاناة الناتجة من سوء ظروف العمل التي تبعث إلى الملل وفقدان الدافعية وعدم حب العمل. لذا فقد انتشرت الضغوط انتشارًا واسعًا في كل مهنة.. وهناك من الدراسات العديدة التي بحثت أوضاع العمل التي سببت الضغوط لعدد كبير من الأفراد مما أثر بشكل أو بآخر على عملهم وقلل من إنتاجهم. وقد أشار كوس Cox 1986 بأن الأفراد الذين يعملون يتعرضون إلى ضغوط.. وقد أعد العمل هو مصدرًا للضغوط.. وذكر أن الضغط إذا استمر لفترة قصيرة فالتعامل معه يكون ناجحًا ولا يسبب لهم أي تأثيرات نفسية أو جسمية أما إذا استمر لفترة طويلة فإن هذا الضغط المهني سوف يعرض إلى مخاطر كبيرة تهدد صحتهم وتشعرهم بالضيق وعدم الارتياح. (Cox 1986 P. 147)

ويشير دافيز Davis 1981 أن تعرض الأفراد للضغوط تظهر عليهم أعراض مختلفة.. قد يظهر تأثير سلبي على أداء عملهم فيصبحون متوتري الأعصاب فتظهر عليهم علائم القلق ويستثارون بسهولة ويكونون غير قادرين على تخفيف الآثار النفسية الناتجة عن هذه الضغوط. (Davis, 1981. p. 438-439)

ونتيجة للتطور الهائل والسريع للتكنولوجيا ودخولها معظم مفاصل الحياة.. فقد تعقدت الحياة وزادت ضغوطها على الأفراد وهذا ينعكس حتمًا على أوضاع كل مهنة التي يمتهنها الأفراد في المجتمع فأصبحت الحياة مصدرًا لضغوط كثيرة بالنسبة للأفراد. (دافيدون 1988 ص. 615)

والحياة كما يراها سيلاي Selye 1976 عملية تواؤم أو تكيف adaptation مع الظروف المحيطة بالإنسان ضمن أنماط التطور للأفراد هي التكيف للضغوط stress والتوترات strains اليومية. (Seyle, 1976, p. xvi, xv) كما أن للضغوط تأثير كبير في إنتاج الفرد وعمله.. حيث تناوله الباحثون ودرسوه في مجال العمل.. وأكدوا أن الضغط الذي يتسبب في العمل يؤثر في الجسم وقد يؤدي استمراره إلى الإعياء ثم التعب. (Wesnes, 1983, p. 204) إلا أن هذه الضغوط لا تؤثر على الأفراد بنفس الدرجة لذا فإن تأثير الضغط يختلف من فرد لآخر.. كذلك التهديد ومستواه يختلفان أيضًا من فرد لآخر وذلك يعتمد على قدرات الفرد وخبراته السابقة وتقييمه لذاته وإدراكه للضغط. (Nolman, 1977, p. 470)

وقد أكد لازروس Lazaros على إدراك الفرد للضغط وتأثيره عليه.. فهو يرى أن اعتقاد الفرد بقابليته في مواجهته وتجنب التهديد من ذلك الموقف هو الجانب المهم، أي مدى إيمان الفرد بسيطرته على التهديد المحتمل الذي يحدد درجة الضغط.. فإذا شعر أنه أصبح في موقف ضاغط أو مهدد فقد يبدو له الموقف أقل تهديد مما هو عليه فعلاً، أما في حالة عدم إيمان الفرد

بسيطرته فإنه يشعر بحاجة للمساعدة ويبدو له الموقف أكثر تهديداً مما هو عليه فعلاً.. (Houston 1972, p. 250)

مما تقدم يتضح أن للضغوط تأثيرات نفسية وهذه التأثيرات تؤدي إلى اضطرابات نفسية وجسمية أو ما يسمى بالاضطرابات (السيكوسوماتية) ولابد من إيجاد الحلول السليمة لإبعاد خطرها وتجنب تأثيراتها أو التقليل منها.. كما أن الضغوط انتشرت في المهن وسببت للعاملين فيها معاناة نفسية وهذه المعاناة انعكست على أداء أعمالهم وقللت من إنتاجيتهم..

والعمل في مؤسسات الرعاية الاجتماعية فيه من الضغوط التي يتعرض لها الأفراد خاصة بطبيعة عملهم فهي كثيرة ومتعددة ويومية تتعلق بالعمل وبالعلاقات الاجتماعية بين العاملين وبالأفراد الذين يتعاملون معهم داخل هذه المؤسسات أو من الظروف المحيطة بهم والتي تؤثر على سير عملهم ومن ثم تؤثر على إنتاجيتهم..

لذا قامت الكثير من الدراسات التي تناولت مثل هذه الضغوط: دراسة المحمداوي 1990 لقياس الضغوط المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة – دراسة فايد من جامعة أسيوط ودراسة مرسي 1984 – دراسة Reeves 1933. كل هذه الدرسات توضح تزايد الضغوط التي يعاني منها عضو هيئة التدريس في الجامعة.

مما تقدم ومن نتائج الدراسات أظهرت أن علاقات العمل تشمل العلاقات الاجتماعية السائدة بين الزملاء والإسناد الاجتماعي من حيث تقديم العون والمساعدة للآخرين الذين هم بحاجة إليها إضافة إلى الأجواء العلمية والاجتماعية والتربوية السائدة في المؤسسة التي تتمثل باللقاءات المستمرة بين العاملين والكادر المسؤول عنهم – كذلك أهمية الندوات والمناقشات وإجراء البحوث لتذليل العقبات أو تجاوزها لغرض الحفاظ على سير العمل وإنتاجيته الفاعلة لتطور وتقدم المجتمع..

من هنا تتضح مشكلة البحث الحالي.. هي معاناة الموظفين والموظفات العاملين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية من ضغوط مهنية مختلفة، وأن هذه الضغوط آخذة بالازدياد خاصة في هذه المرحلة الحرجة التي يمر بها قطرنا المناضل من حصار اقتصادي ظالم فرضته الإمبريالية والصهيونية العالمية المجرمة..

ومن أجل ذلك لابد من إيجاد الحلول اللازمة للحد منها ومعالجتها والتصدي لها والتي باتت تهدد الغالبية العظمى من أفراد مجتمعنا العراقي في مؤسساته المختلفة بشكل عام ومؤسسة الرعاية الاجتماعية التابعة لوزارة العمل والشئون الاجتماعية بشكل خاص.. حيث بينت إجاباتهم من خلال السؤال المفتوح الموجه إليهم الضغوط التي يتعرضون إليها أثناء قيامهم بأعمالهم اليومية...

وتبرز أهمية البحث أيضًا في أنه سوف يبني مقياسًا موضوعيًا لقياس الضغوط المهنية التي يعاني منها العاملين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، حيث لم تجد الباحثة مقياسًا ليقيس ضغوطهم المهنية.. ولنتائج هذا المقياس مردودات إيجابية تفيد وزارة العمل والشئون الاجتماعية للتعرف على الضغوط المهنية وأنواعها وأكثرها حدة.. ومن ثم تستطيع أن تضع برامج وخطط لتقلل من تلك الضغوط.. كما أن موضوع الضغوط المهنية للموظفين يشكل إضافة علمية جديدة للعاملين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية.. حيث يعد هذا البحث الأول من نوعه في القطر على حد علم الباحثة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يأتي:

1- بناء مقياس الضغوط المهنية لدى موظفين وموظفات مؤسسات الرعاية الاجتماعية.

2- قياس الضغوط المهنية لدى موظفي وموظفات مؤسسات الرعاية الاجتماعية.

3- ترتيب الضغوط المهنية لدى موظفين وموظفات مؤسسات الرعاية الاجتماعية وفقًا لحدتها.

4- التعرف على الفروق في الضغوط المهنية لدى موظفين وموظفات مؤسسات الرعاية الاجتماعية تبعًا لمتغير الجنس.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي على الموظفين والموظفات العاملين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية التالية للمديرية العامة للرعاية الاجتماعية/ وزارة العمل والشئون الاجتماعية في مدينة بغداد 1996 / 1997.

تحديد المصطلحات:

وردت في البحث الحالي المصطلحات الآتية:

أ- الضغط Stress.

ب- الضغوط المهنية.

أ- الضغط stress

هناك عدة تعريفات للضغوط من أهمها تعريف لازروس Lazarus الضغوط بأنها أحداث خارجية عن الفرد تجعله في وضع غير اعتيادي أو هي متطلبات استثنائية عليه، أو تهدده بطريقة ما. (Lazarus, p. 167)

2- عرفه كروس Gross - الضغط – هو الفشل في الطرق الاعتيادية للسيطرة على التهديد. (Boor 1997, p. 439)

3- كما عرفه كوفر Cofer وأبلي Appley أن الضغط هي الحالة التي يكون عليها الكائن الحي حيث يدرك بأن سلامته معرضة للخطر وأنه يجب أن يوجه جميع طاقاته لحماية نفسه من ذلك الخطر (Marshall and Cooper, 1979, p.7)

4- أما كلفورد Guilford فقد عرف الضغط – هو شدة القوى المؤثرة التي تفرض أعباءً غير اعتيادية على الكائن والمثيرات التي تسبب الضغوط تسمى المثيرات الضاغطة وتتضمن الضغوط أزمات انفعالية وصدمات مادية. (Guilford 1973, p. 610)

ب- الضغوط المهنية:

من أهم التعريفات للضغوط المهنية هي:

1- عرف Capalan الضغوط المهنية – هي أي خاصية أو مظهر في بيئة العمل والتي تتظاهر بتهديد الفرد وهي أعباء قد لا يستطيع البعض مواجهتها. (Mamples, 1980, p. 25)

2- تعريف Litt and Turk الضغوط المهنية – هي الخبرات التي يتعرض لها العاملون من الانفعالات غير السارة وتظهر حينما تواجههم مشكلات تهدد استقرارهم والتي تفوق قدراتهم في حل المشكلات. (Litt and Turk 1985, p. 178)

أما تعريف الباحثة للضغوط المهنية – بأنها الخبرات غير السارة التي يتعرض لها العاملون في المؤسسات بحيث تشكل لهم تهديد أو توتر أو قلق أو حالة من عدم الارتياح والاستقرار ناتجة من ظروف العمل.

وفيما يخص التعريف الإجرائي – في البحث الحالي – فتعرفه الباحثة – الضغوط المهنية للعاملين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية – يتمثل

بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الموظف أو الموظفة على مقياس الضغوط المهنية الذي أُعد لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن هذا الفصل عرض لبعض النماذج والدراسات في مجال الضغوط والتعامل معها إضافة إلى أسلوب حل المشكلة وأعراض الضغوط المهنية ومصادرها وأهم النظريات التي اهتمت بالضغوط المهنية.

اهتم الباحثون والمنظرون وشغل تفكيرهم موضوع الضغوط النفسية لما لهذا الموضوع من تأثيرات سلبية على الصحة النفسية للإنسان.. وهناك في البحوث والدراسات الكثير التي عالجت هذا الموضوع ومن جوانب عديدة.

الضغط stress:

الضغط هو تنبيهًا أو تهديدًا أو تحد – وينشأ الضغط من خلال تعامل الفرد مع البيئة والموقف الذي يثير الضغط متضمنًا لمتطلبات تتجاوز الوسائل الممكنة للفرد. (Wolndan, 1972, 466)

* واستخدام مصطلح الضغوط في علم النفس ليدل على الموقف الذي يكون فيه الفرد واقعًا تحت إجهاد انفعالي أو جسمي، فإذا طالت هذه الضغوط ووجد منها الفرد النفور وعدم التقبل فإنها تؤدي إلى اضطرابات سيكوسوماتية بالإضافة إلى القلق والاكتئاب كما أن قابلية الفرد في تحمل الضغوط قد تؤدي إلى المرض النفسي. (Macmillan Encyclopedia, 1986, p: 1165)

ودراسة الضغوط لم تركز فقط على الجوانب السلبية فحسب بل درست أيضًا الجوانب الإيجابية باعتباره ضغطًا من الضغوط.. وفي هذا المجال وضع ستون ونيل (Stone and Neal 1983) قائمة تحتوي على أحداث إيجابية أو سارة باعتبارها ضغوط يتعرض إليها الفرد في حياته اليومية.

ويوضح إيفرلي وآخرون (Everly and et al. 1981) أن الضغوط هي رد فعل نفسي فسلجي وهذا يعني أن الاستجابة للضغوط تنطوي على تعقيد العقل وتداخلات الجسم وأن المنبه الذي يثير الضغط يصبح ضاغطاً بفعل قدرة الفرد على التفسير المعرفي وكيفية إدراكه للضغط. (Everly and et al. 1981 p. 5)

ولفرض الإحاطة بجوانب الموضوع المختلفة للضغوط المهنية الذي هو محور البحث الحالي يتطلب التعرض إلى وجهات النظر في فهم الضغوط وتفسيرها وتأثيرها على الصحة النفسية ورغم تعدد وجهات النظر في فهم الضغوط، إلا أن هناك اتجاهين رئيسيين هما وجهة النظر الذي يمثلها سيلاي Seley ووجهة النظر الأخرى الذي يمثلها لازوروس Lazarus.

وجهة نظر سيلاي ترى بأن بالإمكان فهم الضغوط من نموذج التنبيه- الاستجابة (Stimulus-Response) وفسر على هذا الأساس علاقة المرض بالضغط، وبأن الضغوط تسبب تغيرات محدودة في التركيب الكيماوي والبنائي لجسم يمكن تقديرها بدقة، وقسم من هذه التغيرات علامات للضرر، وقسم من هذه التغيرت هي آليات دفاعية ضد الضغوط ويطلق على مجموعة التغيرات (أعراض الضغوط).

أما وجهة نظر لازوروس Lazarus وجماعته فقد فسروا الضغط من خلال (الفرد – البيئة) وأطلق عليه (النموذج التعاملي Transitional Model) وهذا النموذج ينسجم مع المنظور المعرفي للسلوك. (Lazarus and Cohen, Lazarus and Lannier, Roskies and Lazarus)

كما فسر ميزون Mason هذا النموذج بالفقدان للانسجام بين التنظيم الطبيعي للفرد وبين متطلبات الفرد والتناقض بينهما هي تحديات وطريقة إدراك الفرد لاستجابته لهذا التناقض هي التي تشكل الضغط. (Neufeld, et al., p. 92) وجهة النظر هذه تؤكد أن طبيعة العلاقة بين

التنبيهات البيئية وردود فعل الفرد هما العنصران الحيويان في فهم الضغوط وتفسيرها.

وفي البحوث النفسية يستدل غالبًا على الضغوط في ظهور الحالات الانفعالية فالقلق أو المؤشرات الفسلجية كمعدل ضربات القلب أو استجابة الجلد الكلفانية. (Garbin 1982, p. 302)

مما تقدم يتضح أن الضغوط هي ردود أفعال نفسية فسلجية وهذا يعني أن الاستجابة للضغوط تنطوي على تعقيد العقل وتداخلات الجسم، وأن المنبه الذي يثير الضغوط يصبح ضاغطًا بفعل قدرة الفرد على التفسير المعرفي وكيفية إدراكه للضغوط. (Everly and et al. 1981, p. 45)

والضغط يحدث عندما يتوجب على الإنسان أن يتكيف للموقف الجديد أو غير المألوف وهذا التغير يبدو مرغوبًا أو غير مرغوب فيه – كتغير في حالة السكن أو الزواج أو دخل الفرد، أو موت شخص عزيز... إلخ، والضغوط تختلف من شخص لآخر فالضغط للشخص يعتبر ضغطًا كبيرًا ولآخر ضغطًا بسيطًا.

كما أن هناك ضغوط أخرى لها علاقة بالضغوط المهنية منها الفترة الزمنية التي تستغرقها الضغوط المهنية وهذه لها أثر سلبي على صحة الإنسان النفسية والجسمية فقد أشار جينس Janis أن الضغوط تكون على ثلاثة أنواع فإذا كانت بسيطة تستمر لثوان إلى ساعات فالمضايقة الصادرة من أشخاص تافهين أو أحداث بسيطة في الحياة، أما المتوسطة فتستمر لساعات وأيام كفترة العمل الإضافي أو الضيق الناتج من اضطرابات المعدة والآلام الناتجة من هذه الاضطرابات، أو عدم الرغبة في شخص معين أو غياب مؤقت لشخص عزيز. وإذا كانت شديدة فتستمر لأسابيع أو أشهر أو سنوات، كموت شخص عزيز أو غياب شخص عزيز لفترة طويلة. (Janis, 1974, p. 13)

فالمدة الزمنية لها تأثير مهم على صحة الإنسان. وعلى العموم فكلما طالت الفترة الزمنية للضغوط كلما تعرض فيها الإنسان إلى شتى الاضطرابات النفسية والجسمية – وبهذا يتطلب من الإنسان التوافق عند استمرارها. والقلق المزمن أيضًا يساعد على إيقاف النمو ويقام إفراز الغدة النخامية ومعناه إفراز كبير في الإدرينالين – وبالتالي يتسبب في نمو غير طبيعي. (Hurlack, 1974, p. 223)

مما تقدم يتضح أن ضغوط الحياة متغير واسع يجمع كل المنبهات المؤثرة في البيئة المحيطة بالإنسان، ولأغراض الدراسة المنهجية لابد من التعرف على المنبهات التي تؤثر على الفرد أثناء تواجده في مكان عمله. وهي منبهات كثيرة ومتعددة بالإضافة إلى المنبهات التي تواجهه في البيت والشارع وغيرها من الأماكن.

كل هذه المنبهات في كل المجالات تعتبر ضغوطًا وهي جزء من ضغوط الحياة - وليست الضغوط على هذا الأساس – فهناك ضغوط مهنية وضغوط عائلية وضغوط تدريسية وغير ذلك. إذن الضغط هو قوة أو متغير يشكل عبئًا على الجسم (سواء كان هذا المتغير فسلجيًا أو اجتماعيًا أو نفسيًا) والاستجابة له وردود الفعل لهذا الضغط تعتمد على كيفية تفسير الفرد أو تقييمه لمدى الأذى أو التهديد أو التحدي.

كيفية قياس الضغط:

هناك أساليب عدة تستخدم لقياس الضغط على المستجيب ومنها:

1- التقرير الذاتي.

2- الأساليب الفسلجية.

3- مقاييس الأداء.

1) التقرير الذاتي:

يقصد بالتقرير الذاتي هو أن تقدم الضغوط للمستجيب من خلال استبيان وتكون فقراته على شكل مواقف تثير الضغط لهُ، أو يفترض أنها ضغوط تعرّضَ لها الفرد في حياته.

ومن الباحثين الذين استخدموا هذا الأسلوب بالدر (Baldree, 1982, p. 1081) حيث قام بصياغة (29) فقرة تمثل المواقف الضاغطة التي يتعرض لها المريض الذي يتلقى عملية غسل الكلية فيحدد موقفه فيها من خلال الاستجابة على قياس تقدير ذو ثلاثة بدائل.

2) الأساليب الفسلجية:

استخدم هوستن Houston 1971 الصدمة الكهربائية عند امتناع المفحوص في أداء اختبار يقدم له كعملية لتسليط الضغط – ثم استخدام مقياس دقات القلب – لقياس الاستجابة للضغط، وغيره من المقاييس. (Houston, 1971, p. 251)

كما استخدم لايرر Lihre, 1979 جهاز (EEG) لقياس ذبذبات الدماغ وجهاز (EMG) لقياس فعالية الجلد في دراسة أخرى وهذا ما قام به لايرر Lihrer, 1979 وذلك في دراسة للاستجابات النفسلجية والمعرض للتنبيهات الضاغطة في ردود الفعل العدائية حسب المعايير الطبية.

وهناك مقاييس مثل مقياس حرارة الجسم ومقياس نسبة الأدرينالين في الدم. (Jenkins, 1984)

3) مقاييس الأداء:

ومعناه أن يُقيم العمل بعد أن يتطلب أداءً متضمنًا مجازفة أو خطر فإن التقييم يعد مقياسًا لتأثير الضغوط التي يتعرض لها الفرد. كما يعد أداء عمل مهم في وقت لا يتناسب وحجم المهمة يعتبر مقياسه من المقاييس المهمة

لقياس الضغوط وقد استخدم ضغط الوقت كل من سيكل وولف Segal and Wolf, 1969.

الضغوط المهنية في العمل:

سبق الحديث عن أهمية الضغوط وآثاره بشكل خاص على الفرد ولما كانت الضغوط المهنية جانبًا من جوانب الضغوط فإنها بدءًا تهم الباحثين كثيرًا في ميدان بيئة العمل. (Korman, 1971, p. 212) إن ضغوط العمل لم تقتصر على مهنة من المهن فحسب بل امتدت إلى كل عمل يزاول فيه الإنسان نشاطًا معينًا. ويُعد العاملين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية ممن يتعرضون إلى ضغوط مهنية كثيرة. كون هذه الفئة من العاملين في هذه المؤسسات يتعاملون معاملة خاصة مع فئة خاصة مختلفة عن الأفراد العاديين.

فهم يتعاملون مع فئات المعوقون عقليًا والمعوقون سمعيًا وبصريًا والمعوقون فيزيائيًا والمضطربون انفعاليًا وسلوكيًا وغيرهم. مما يجب أن تقدم لهم خدمات خاصة تختلف عما يقدم للعاديين من الأفراد. فعملهم ليس بالأمر السهل — وعليه يجب أن يكون التعامل مع هؤلاء العاملين في هذه المؤسسات يختلف عن التعامل مع العاملين في دوائر ومؤسسات الدولة الأخرى كون هذه الفئة من العاملين تتعامل مع فئات خاصة تحتاج إلى تعليم خاص متعب ومضني ويحتاج لوقت وجهد مضاعف عما يقدم للعاديين.. كل هذا يشكل ضغوط نفسية وانفعالية وجسمية للعاملين فيها.. فهم يعانون كثيرًا في الوقت والجهد وعليه. يجب أن يكون التعامل معهم على قدر هذا التعب والجهد بأن تقدم لهم أفضل الخدمات العلمية والرعاية الصحية لما تحتاجه مؤسساتهم لتسيير العملية التربوية. كذلك الاهتمام بهم في الناحية المادية بزيادة المخصصات والمحفزات والمكافآت بالإضافة إلى المعززات المعنوية التي لها أكبر الأثر في تدعيم عملهم وتشجيعهم لتحقيق الأهداف المرجوة لهذه المؤسسات - التي هي أساسًا أهداف المجتمع - في أن تقدم لهذه الفئة الخاصة من الناس تعليم وتدريبات بأساليب وطرق حديثة يقوم بها معلمون وباحثون مؤهلون لهذا العمل

لأن تقديم هذه الخدمات لمثل هذه الفئة الخاصة من الناس يعد أكبر خدمة تقدم للمجتمع حيث يساعد على نمو وتطور وتقدم المجتمع. وهناك العديد من الدراسات بحثت موضوع الضغوط المهنية إلا أنها كانت تخص مهنة التدريس ومن بين هذه الدراسات – دراسة كابل (Capel, 1987) ودراسة بترس (Peters, 1981) ودراسة للأخلاق النفسية تقارير (Farber, 1984) كذلك دراسة فيلدز عن ساعات

أما فيما يخص الدراسات العربية دراسة الشمالي حول قياس الضغوط المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة (المحمداوي، 1990) من خلال نتائج هذه الدراسات اتضح أن الضغوط المهنية منتشرة في مهنة التدريس الأمر الذي يكون له آثاراً سلبية على فاعلية عضو هيئة التدريس على المستوى العلمي والتدريسي – كما أشارت هذه الدراسات أن الضغوط قد تباينت حدتها حسب ما جاء بفقرات المقاييس – كذلك أشارت إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الإناث هي أكثر تعرُّضًا للضغوط من الذكور. كما أن أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاصات الإنسانية هي أكثر تعرُّضًا للضغوط من ذوي الاختصاصات العلمية. وأظهرت النتائج أن عدد سنوات الخدمة لها تأثير في زيادة الضغوط. فكلما زادت مدة الخدمة قلت نسبة الضغوط.

مصادر الضغوط المهنية:

للضغوط المهنية ثلاثة مصادر عامة، وهي:

1) البيئة المادية: ما يوجد في المؤسسة أو البيئة من تقدم علمي أو تكنلوجي مما يجعل منها مصادر ممكنة للضغوط النفسية والاجتماعية وينشأ عنها عبء العمل وصعوبته وغموضه بالنسبة للأفراد العاملين في تلك المؤسسة أو بيئة العمل.

2) البيئة الاجتماعية: للعلاقات الاجتماعية في المؤسسة أو البيئة التي يتفاعل فيها الفرد مع زملائه والمسؤولين في المؤسسة أو بيئة العمل يمكن أن تكون مصادر للضغوط النفسية والاجتماعية فينشأ عنها صراع الدور وغموضه.

3) نظام الشخص: الذي يكون هو الأساس في العمل. ويتضمن هذا النظام خصائص الشخصية.

من ذلك يمكن الاستنتاج أن مصادر الضغوط المهنية عديدة وقد تباينت بتباين المجتمعات الثقافية؛ فما يوجد من مصادر للضغوط في مجتمع ثقافي مهني قد لا يوجد في مجتمع ثقافي آخر. (Tung and Kooh 1980, (p. 64

نظريات الضغوط:

الضغوط النفسية آثارها السلبية على الصحة النفسية للفرد – كما أشار إليه البحث من الأهمية. حيث يؤدي استمرارها إلى نقص أو فقدان دافعية الفرد مما يؤثر على أداءه – في المجال الذي يعمل به – فقد فسرت ذلك نظريات عديدة للضغوط التي يتعرض لها الفرد في المجال الذي يعمل فيه. ومن هذه النظريات:

1- نظرية التوافق للضغوط.

2- نظرية التوافق بين الفرد والبيئة.

3- نظرية التكيف العام.

1- نظرية التوافق للضغوط:

تعتقد هذه النظرية أن الضغوط هي أمور غير اعتيادية وسلبية تؤثر على تفكير الفرد وتعمل على تشتيته. وأن ازدياد الضغوط التي يتعرض لها الفرد تعرضه لارتكاب الحوادث أو تؤدي إلى سلوك سلبي ضعيف كما تشير

هذه النظرية إلى أن الضغوط قد تكون مفروضة على الفرد بفعل البيئة الداخلية وقد تكون مفروضة عليه بفعل البيئة الخارجية. كما أن تكون في عدم الكفاية الجسمية أو العقلية من ناحية أخرى وليس هذا فحسب بل تكون بفعل الظروف المؤقتة. فقد دلت نتائج الدراسات أن الضغوط تتصاعد بين أعمار 40 إلى 45 سنة حيث تعد، هذه الفترة من أكثر فترات الضغوط العالية في الحياة المهنية. (Mckinney, 1973, p. 239-340)

ويذكر كير Kerr 1957 أن الحوادث التي يتعرض لها الإنسان لها علاقة بالضغوط التي ترتبط بالضغوط في مجال العمل، مثل الإضاءة – درجة الحرارة – الازدحام. كذلك في جهد العمل الذي يقوم به أو ما يعانيه الفرد في تعامله مع الآخرين. (Korman 1971, p. 352, 353)

2- نظرية التوافق بين الفرد والبيئة:

هناك دراسات عديدة في علم النفس تعكس الاتجاهات التي تؤكد كثيرًا على الفرد أو على البيئة فاختلفت وجهات نظر الباحثين في دراسة تأثيرات خصائص كل من البيئة وما تتضمنها من تكنولوجيا أو تأثيرات خصائص الفرد مثل سماته الشخصية أو مستواه الاجتماعي في تعرضه للضغوط إلا أن السلوك البشري لا يفهم من خلال البيئة أو الفرد لوحده - بل أن السلوك البشري يمكن أن يفهم في ضوء العلاقة المتداخلة بين الفرد والبيئة. (Harrison, 1978, p. 172)

هذه النظرية ظهرت لكي تلائم ما بين خصائص الفرد وخصائص البيئة. وتتوقع أن الأفراد الذين يشعرون بالاستقرار سوف يقل هذا الشعور عندما يكون هناك سوء توافق بين هذه الخاصية أو الخصائص المرتبطة بالعمل. بينما يحدث أن التوافق بين الفرد والبيئة عندما تكون البيئة مهيئة لمثل هذه الخاصية؛ مثل المال، الدعم الذي يلقاه الفرد من الآخرين. (Corlett and Richardson, 1981, p. 28)

كما تشير هذه النظرية أن الإجهاد هو انحراف عن الاستجابات الطبيعية لدى الفرد أما الانحرافات عن الاستجابات الطبيعية فتكون استجابات نفسية مثل عدم الرضا عن العمل، الاكتئاب، تقدير واطئ للذات، عدم القدرة على حل المشكلات، أو استجابات فسلجية مثل زيادة في ضغط الدم وغيرها. (Harrison, 1978, p. 183)

3- نظرية التكيف العام:

للضغوط أساس مادي ويعتمد على مقدار التهديد الموجه للفرد. هذا ما يعتقده سيلاي Selye **كما يرى أن استجابات الفرد تمر بثلاث مراحل هي:**

المرحلة الأولى: تتميز الاستجابة بالهلع نتيجة التعرض المفاجئ لها بحيث لا يستطيع الفرد التكيف لها وتكون على نوعين. صدمة وهي الاستجابة الأولية والآنية للفعل المزعج وعلامتها سرعة خفقان القلب، انخفاض درجة الحرارة وارتفاع ضغط الدم. والنوع الثاني مقاومة الصدمة، وهي مرحلة ارتداد ملحوظ عن طريق تهيئة القوى الدفاعية وهذه تنشأ في مرحلة دفاعية تالية من خلال توسع قشرة الإدرينالين وزيادة إفراز هرموناته.

المرحلة الثانية: وفي هذه المرحلة يكون التكيف التام إلى الموقف الضاغط من خلال تحسن الأعراض أو أنها تختفي وبالتالي فإن هناك تناقص متلازم في مقاومة المنبهات الأخرى.

أما المرحلة الثالثة: الإنهاك، وهذا الوقت يكون قاسيًا ويتبع الموقف الضاغط، فإذا كان شديد يمتد لفترة من الزمن. وبهذا تكون القدرة محدودة على التكيف، وإن الأعراض تعود مرة ثانية للظهور وإذا استمرت الضغوط ولم تخفف عندئذ يؤدي بحياة الإنسان للموت. (Selye, 1979, p. 17)

مما تقدم في نظريات الضغوط نجد أنها اختلفت وتباينت في تفسيرها وأسبابها، إلا أنها أجمعت في أن الضغوط هي منبه أو عبء يبعث على التحدي أو التهديد ويتطلب التكيف لهُ. فنظريت التوافق للضغوط تؤكد أن الضغوط الموقفية التي تواجه الإنسان هي التي تسبب له الضغط. أما نظرية التوافق بين الفرد والبيئة فتؤكد على أن الضغوط تحدث نتيجة سوء التوافق بين مطالب العمل وحاجات الفرد. أما نظرية التكيف العام، فقد أشارت إلى أن الضغوط مادية في الأساس بمعنى أن المنبه الذي يثير الضغوط هو مادي وبالنتيجة فإن آثاره تكون مادية، كأن تحصل تغييرات فسلجية داخل الإنسان وتختفي عند اختفاء المنبهات التي أثارتها.

وعليه وفي خلال ما جاء بهذه النظريات فالبحث الحالي يتبنى نظرية التوافق بين الفرد والبيئة؛ لأن هذه النظرية تسعى إلى التوفيق بين خصائص الفرد ومتغيرات البيئة، أي أن السلوك البشري لا يفهم إلا في ضوء العلاقة المتفاعلة بين الفرد والبيئة.

منهجية البحث وإجراءاته:

يهدف البحث الحالي إلى بناء مقياس للضغوط المهنية للعاملين لدى مؤسسات الرعاية الاجتماعية، وقياس الضغوط المهنية لدى العاملين في هذه المؤسسات. كما يهدف إلى التعرف على الفروق للضغوط المهنية لدى العاملين تبعًا لمتغير الجنس.

وروعي في تصميم هذا البحث تحديد بعض العوامل ومن أهمها الحالة الاجتماعية (متزوج – أعزب) وكذلك نوع الجنس (ذكر – أنثى).

ولغرض التوصل إلى أهداف البحث فقد تطلب الأمر توفر أدوات لقياس الضغوط المهنية لدى العاملين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية وذلك عن طريق القيام بإجراء دراسة استطلاعية للحصول على الأدوات المناسبة بإتباع الخطوات التالية:

أولاً: إعداد استبيان استطلاعي، وقد طبق على عينة عشوائية من العاملين لدى بعض مؤسسات الرعاية الاجتماعية التابعة لوزارة العمل والشئون الاجتماعية. وطلبت الباحثة ذكر الضغوط التي يتعرضون إليها في عملهم وكانت عينة البحث الاستطلاعية (30) موظفًا وموظفة وقد تم للباحثة ذلك بجمع فقرات للضغوط التي يتعرض لها العاملين في هذه المؤسسات.

ثانيًا: مراجعة الأدبيات والدراسات التي لها علاقة بالبحث والتي تناولت موضوع الضغوط. فقد تم الإطلاع على عدد من المقاييس التي أعدت لقياس الضغوط المهنية منها مثلاً هوستن (Houston 1972)، وكوين (Coyne, 1981)، وهولهان (Holahun, 1987)، وقائمة المشكلات (لموني ترجمة مصطفى فهمي وصموئيل مقاريوس)، مقياس (Furhaud Payne) ويتألف من (36) فقرة لقياس الضغوط المهنية في التدريس.

ثالثًا: أما القسم الآخر في البحوث فقد اعتمد على طرح البدائل في حل المشكلات والضغوط. وعلى المستجيب أن يختار البديل وفق مدرج، وأمام كل بديل في استخدامه لهذه الحلول. وهذا ما اتبع في البحوث التي أجراها ستون (Stone 1984, p. 894)، وبالدر (Baldree 1982, p. 107) وأكدت هذه البحوث في بناء المقاييس لتحديد الضواغط بطرح سؤال على عينة في المجتمع المراد دراسته لاختيار أهم الأحداث الضاغطة التي تعرضوا لها خلال فترة عملهم.

بعد الإطلاع على المقاييس أعلاه وتفحص محتواها والقيام بالدراسة الاستطلاعية من خلال السؤال المفتوح للوقوف على الضغوط المهنية التي يعانون منها في عملهم وفي تعاملهم مع بعضهم ومع المسئولين في مؤسساتهم.. فقد استخلصت الباحثة عدد من الفقرات كما اختبرت بدائل المقياس في ضوء ما جاء في الدراسات السابقة. الإجابة على كل فقرة وتقديرها وفق مقياس متدرج ثلاثي (موافق – موافق لحد ما – غير موافق).

بعد ذلك قامت الباحثة بصياغة الفقرات التي جاءت من المصادر المتعددة التي ذُكرت سابقًا لجمع الفقرات، وتكونت نتية لهذا الإجراء (35) فقرة.

عُرضت هذه الفقرات على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس لمناقشتها من حيث الصياغة اللغوية ووضوحها وعدم ازدواجية الفقرة ونتيجة لاستجابات الخبراء استبقيت (27) فقرة من أصل (35) فقرة بسبب الدمج أو التعديلات التي أجريت على الفقرات. ملحق (1) يوضح ذلك. وللتأكد من أن صيغة المقياس واضحة للإجابة عليها تم تطبيقه على عينة مكونة من (20) موظف وموظفة عاملين في (معهد 7 نيسان للمعوقين عقليًا) تابع للمديرية العامة للرعاية الاجتماعية.. وعند التطبيق وجدت الباحثة أن صيغة المقياس واضحة وتعليماته واضحة أيضًا. ومن خلال إجاباتهم عليه وعدم وجود صعوبة في ذلك.

التصحيح:

اشتمل مقياس الضغوط المهنية بصيغه النهائية على (27) فقرة ولكل فقرة ثلاثة بدائل – وعلى المستجيب أن يختار بديلاً واحدًا يعتبره الأكثر احتمالاً للتعرض له كموقف ضاغط. فكان التصحيح يتم بإعطاء ثلاث درجات للبديل الأولي (موافق) ودرجتان للبديل الثاني (موافق لحد ما) ودرجة واحدة للبديل الثالث (غير موافق).

وبعد إجابة المفحوص على كل الفقرات تكون للمفحوص درجة كلية لمجموع البدائل التي تم اختيارها من قبله.

تمييز الفقرات:

بغرض التأكد من تمييز الفقرات استخدمت الباحثة طريقة الـ27٪ العليا والـ27٪ الدنيا للحصول على أكبر تباي وبعد استخدام معادلة الاختبار التائي t-test وجدت الباحثة أن الفقرات جميعًا تتمتع بالدرجة العالية للتمييز

وبذلك لم تستبعد أي فقرة من الفقرات الـ27 فقرة وبذلك تم الحصول على فقرات مقياس الضغوط المهنية التي تتمتع بالتمييز العالي.

صدق المقياس:

تحقق صدق المقياس للبحث الحالي عند عرض فقراته على مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس لغرض تقويمها من حيث وضوح الفقرات والكشف عن تكرارها مع فقرات أخرى.. بحيث يمكن دمجها في فقرة جديدة وكذلك تعديل بعض الفقرات.

ثبات المقياس:

لإيجاد الثبات.. استخدمت الباحثة التجزئة النصفية. ووفقًا لهذه الطريقة قسمت فقرات المقياس إلى فقرات فردية وزوجية ثم حُسِب مجموع درجات الفقرات الفردية وكذلك درجات الفقرات الزوجية، ولاستخراج معامل الارتباط بين النصفين من الدرجات الخام – وبلغ معامل الارتباط (79.07) ثم استخدمت معادلة سبيرمان براون التصحيحية حيث بلغ الثبات (86.53). من ذلك تبين أن المقياس للبحث الحالي يتمتع بثبات.

الوسائل الإحصائية:

لقد استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية:

1- الاختبار التائي – t-test لعينة مستقبلة وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات الضغوط المهنية تبعًا لمتغير الجنس.

2- الاختبار الثاني – لإيجاد القوة التميزية لفقرات المقياس.

3- معادلة بيرسون لإيجاد ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية.

4- معادلة سبيرمات براون لتصحيح معامل ثبات المقياس.

النتائج وتفسيرها:

لقد هدف البحث الحالي إلى بناء مقياس للضغوط المهنية للموظفين والموظفات العاملين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية (معهد 7 نيسان للمعوق العقلي) و(معهد 30 تموز للمعوقين سمعيًا) و(موظفي وموظفات المديرية العامة للرعاية الاجتماعية) وتم التوصل إلى مقياس يتمتع بالصدق والثبات ولفقراته القدرة على التمييز كما تم توضيحه في إجراءات البحث هذا فيما يخص الهدف الأول.

أما الهدف الثاني:

وهو قياس الضغوط المهنية لدى هؤلاء فقد وجدت الباحثة بعد تطبيق المقياس على عينة عشوائية من هؤلاء الموظفين والموظفات في أماكن عملهم المختلفة وجدت أن الضغوط التي يتعرضون لها هي أعلى في المتوسط الفرضي للمقياس حيث بلغت 79 درجة في حين أن المتوسط الفرضي للمقياس هو (54) درجة. وبذلك تحقق الهدف الثاني.

أما الهدف الثالث:

هو ترتيب الضغوط المهنية للموظفين والموظفات العاملين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية – فقد استخدمت الباحثة النسبة المئوية مكان ترتيب **الضغوط المهنية كما هي مدرجة حسب حدتها في جدول(1).**

جدول (1) يوضح تسلسل الفقرات حسب حدتها والنسبة المئوية لها

م	تكرار الفقرة	منطوق الفقرة	النسبة المئوية
24	90	قلة الراتب الشهري لا يفي بمتطلبات الحياة الفردية	%90
8	80	يزعجني قلة وسائل النقل المخصصة لإنجاز متطلبات العمل	%80
7	79	أعاني من قلة اهتمام مسئولي الدائرة بمشاكل الموظفين	%79
9	77	تؤلمني قلة المحفزات والمكافئات المادية والمعنوية	%77
16	71	يؤلمني وجود أخطاء في الدائرة لا يمكن السكوت عنها	%71
6	70	يؤلمني نقص الخبرة لدى أغلب العاملين في الدائرة	%70
14	68	يضايقني قلة التعاون بين دائرتنا والدوائر التي لها علاقة بطبيعة عملنا	%68
28	67	تزعجني الوساطة من نقل الموظف في مكان إلى مكان آخر	%67
10	65	يضايقني قلة الإيفادات لتطوير العاملين	%65
17	64	أشعر باحتياج الدائرة إلى نشاطات هادفة	%64
15	56	يؤلمني عدم متابعة المسؤولين بما يوجهون به	%56
12	55	يؤلمني نقص في المواد الأولية اللازمة لفتح الورش التدريبية	%55
11	54	لا تتاح لي فرصة لمناقشة المسؤولين حول مشاكل العمل	%54
18	53	يؤلمني قلة إشراف ومتابعة المسؤولين لأقسام الدائرة	%53
22	52	يؤلمني انخفاض المستوى العلمي والثقافي لأغلب العاملين في الدائرة	%52
19	51	يضايقني عدم وجود خطة مبرمجة لأعمال الدائرة	%51
23	50	أشعر بضعف أبحاث معظم الباحثين الاجتماعيين	%50
2	49	يضايقني تكليفي بأعمال خارج اختصاصي	%49

م	تكرار الفقرة	منطوق الفقرة	النسبة المئوية
13	48	أعاني من كثرة أعداد المودعين لأنه يؤدي إلى صعوبة متابعتهم	48٪
20	44	يؤلمني ضعف العلاقات الاجتماعية بين موظفي الدائرة	44٪
26	40	تنقصني القدرة على ضبط النفس أثناء مناقشاتي حول أعمال الدائرة	40٪
5	38	الحاجة إلى عمل إضافي بعد الدوام الرسمي لتحسين المعيشة	38٪
1	37	النقل في وظيفة إلى أخرى دون أخذ رأي الموظف	37٪
25	27	أخاف من المستقبل لوجودي في هذه الدائرة	27٪
4	26	أعاني من المضايقات من زملائي في العمل	26٪
3	25	أعاني من ازدواجية متطلبات عملي ومسؤولياتي الاجتماعية	25٪
27	24	أعاني كثيرًا من التدخلات في أعمالي	24٪

أما فيما يخص الهدف الرابع:

فقد استخدمت الباحثة الاختبار التائي لاختبار دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الضغوط المهنية. فقد بلغت الدرجة للاختبار التائي 3.455 وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ولصالح الإناث، وهذا يعني أن الإناث العاملات في هذه المؤسسات يتميزن بضغوط مهنية أعلى حيث بلغ متوسط الإناث (67.04) بينما بلغ متوسط الذكور (60.628) وهذه نتيجة منطقية حيث أن المرأة أكثر حساسية وأكثر عاطفية من الرجل. فهي تشعر بالضغط أكثر مما يشعر به الرجل وذلك نتيجة التنشئة الاجتماعية إضافة إلى المسؤوليات التي تتحملها المرأة كربة بيت وأم وزوجة إضافة إلى مسؤولياتها المهنية في مكان عملها – والذي يتميز عن باقي المهن كون له

خصوصية في التعامل يختلف عن باقي المؤسسات الأخرى فعملهم يتم مع أفراد خاصين يختلفون عن الأفراد العاديين في المعاهد أو المدارس.

وجاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسة المحمداوي حيث أظهرت نتائجه أن الإناث في مهنة التدريس هن أكثر تعرضًا للضغوط من الذكور.

التوصيات والمقترحات:

بناء على ما توصل إليه هذا البحث من نتائج فإن أهم التوصيات والمقترحات هي:

1- دعوة وزارة العمل والشئون الاجتماعية بتشكيل لجنة متخصصة لدراسة الوضع الاقتصادي والاجتماعي للموظفين والموظفات العاملين في مؤسساتها والعمل على تأمين معيشتهم، آخذين في الاعتبار طبيعة عملهم وجهدهم المتميز الذي يختلف عن طبيعة الأعمال في الدوائر الأخرى.

2- قيام وزارة العمل والشؤون الاجتماعية إلى وضع خطط وبرامج من شأنها أن تقلل من الضغوط المهنية التي يتعرض لها العاملين في مؤسساتها وذلك من خلال التعرف على نوع الضغوط ومعالجتها.

3- النظر في طول ساعات العمل بشكل عام وخاصة بالنسبة للمرأة لما لها من خصوصية، فهي بالإضافة إلى كونها موظفة فهي لها أدوار أخرى كزوجة وأم وربة بيت.

4- اهتمام وزارة العمل والشؤون الاجتماعية بالقيام بالدراسات والبحوث وتشجيع العاملين بدراسة الضغوط وأنواعها في مؤسسات الوزارات.

5- الزيادة في إقامة الندوات والمؤتمرات العلمية التي تبحث واجبات وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، والدور الفاعل لها في المجتمع وتقدمه.

المصادر الأجنبية

1- Baldree, K. S. Sucanne, P. M. (1982). Stress identification and coping patterns in patients on hemodialysis, Wursing Research. 3 (2), pp. 107-112.

2- Boor, M. (1973). Dimensions of Internal-External Control and Academic Achievement. The Journal of Social Psychology. 90, pp. 163-164.

3- Capel, Susan A., (1982). The Incidence of Influence of Stress and Burnout in Secondary School. tachor, The British Journal of Educational Psychology, Vol. 57, Part 3.

4- Conyne, I.C. (1981). Depression and Coping Stress Full Episodes. Journal of Abnormal Psychology. 90 (5), pp. 239-447.

5- Corlett, E. N. and J. Richardson, (1981). Stress Work, Design and Productivity. John Wiley, Chichester.

6- Cox, Tom (1986). Stress. Macmillan Educational LTD, London.

7- Davis, Keith, (1981). Human Behavior at work, Organizational Behavior. McGraw-Hill, New Delhi.

8- Evewly, G. S. and et al., (1981). The Nature and Treatment of the Stress Response, a Practical Guide for Clinicans. Plenum Press, New York.

9- Farber, Bary, A., (1984). Stress and Burnout in Suburban Teachers, The Journal of Educational Research, Vol. 11, No. 6. Jul-Aug.

10- Fields, Mona Ray, (1980). Stress or Agents and Stress Reactions in Nurse Faculty Members, Dissertation abstract in International, vol. 40, No. 10, Apr.

11- Furnham, A. and John. H. (1980). Cross-Cultural Focus of Control Studies, Experiment and Critique Psychological Report, 47. pp. 23-30.

16- Hurlock, Elizabeth B., (1981). Development Psychology a Lifespan approach, TMH, TATA McGraw-Hill Publishing Company LTD, New Delhi.

18- Jenkins, J. P. (1984). Effect of Multiple Psychological Stress on Decision Making Doctorial Dissertation. Washington Catholic University of America.

19- Korman, K. Abraham, (1971). Industrial and Organizational Psychology. Prentice Hall, New Jersey.

20- Lazarus, R. S. (1969). Patterns of Adjustment and Human Effectiveness. McGraw-Hill Book Company.

21- Litt. Mark D. and Dennisac. Turk, (1985). Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teacher, Journal of Educational Research, Vol. 79, No. 3, Jan, Feb.

22- Mamples, Mary, F. (1980) Stress in Defense of its Positive in Dimensions, Action in Teacher Education, Vol. 11, No. 4.

23- Marshall, J. and C. J. Cooper (1979). Executive under Pressure, The Macmillan Press, SD, London.

24. McKinney, Fred, (1973). Psychology in Action opsic readings, 2nd ed. Macmillan Company, New York.

25- Neufeld, R. W. (1982). Psychological Stress and Psychopatholog, McGraw-Hill book company.

26- Peters, M. M., (1981). Effective Stress Management for Teacher. Workshop Model, Dissertation abstract international, vol. 42, No. 6, Dec.

27- Selye, H. (1976) The Stress of Life. New York, McGraw.

28- Selye, H. (1952). The Story of Adaptation Chrome, Montreal, Aeta, In stutterley. D. (1982). Coping with Stress, an asp en publication.

30- Seyle, Hans, (1979) The Stress Concept and Some of its Implications in V. Hamilton and D. Warburton (eds.), Human Stress Cognition Information Processing Approach. John Wiley, Chichester.

31- Tung Rosaliel L. and James L. Koch (1980) School Administration: Sources of Stress and Ways of Coping with it. In. Cl, Cooper and J. Marshall (eds.), Chinchester. Stress in Teaching, the British Journal of education psychology, vol. 55. part.

32- Wesnes, K. and David, H. (1983) Stress and Drugs. In Hockey, R. (1983) Stress and fatigue in human performance, New York.

33- Wolman, B. B. (1977) International Encyclopedia of Psychiatry and Psychology Psychoanalysis and Neurology. Part 10, pp. 278-298.

34- Wolman, B. B. (1977) International Encyclopeida of Psychiatry and Neurology, part 10, pp. 468-471.

الضغوط المهنية وعلاقتها بالذكاء الوجدانى
لدى معلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت (1)

أهمية البحث والحاجة إليه :

حظيت ضغوط العمل باهتمام الباحثين لسببين : الأول يكمن فى رصد أهم آثارها السلبية على إنتاجية العاملين فى المهن المختلفة، والثانى التعرف على تأثيرها السيئ على صحة الفرد النفسية والعقلية والجسمية، بالرغم من أن لضغوط العمل آثاراً إيجابية تتمثل فى دفع الفرد إلى السرعة فى الإنجاز وتحفزه للعمل والإنتاج إذا كانت معتدلة، كما أن الإدارة الصحيحة لضغوط العمل يمكن أن تؤدى إلى نتائج تتمثل فى تحقيق الرضا عن العمل، وتحسين الأداء، وتجنب المشاكل التى قد تتعرض لها المؤسسة التربوية بشكل عام، وقد جاءت أهمية دراسة ضغوط العمل لدى المعلمين على اعتبار أن تجاهل ضغوط العمل وسوء إدارتها يزيد من تبديد الموارد البشرية.

ومهنة التدريس من المهن التى يتعرض فيها الأفراد إلى ضغوط مهنية بشكل مستمر، نتيجة لكثرة المهام التى تتطلبها هذه المهنة من المعلم، حيث تلعب البيئة المدرسية بجوانبها المتعددة دوراً مؤثراً فى إفراز مجموعة من الضغوط لدى المشتغلين بمهنة التعليم، لتعدد المجالات المكونة للبيئة المدرسية والتى تتمثل فى علاقة المعلم بزملائه، وعلاقة المعلم بالإدارة والضمانات المالية، و الأعباء الزائدة، وعدم القدرة على المواجهة و التغلب على المشكلات التدريسية، وسلوك التلاميذ، وعدم ملاءمة المبانى المدرسية وأثاثها (مصطفى، 2006 : 278) . فضلاً عما تتطلبه فعالية حجرة الدراسة، والفعالية الكلية للنظام التعليمى . لذا تعد مهنة التدريس واحدة من المهن

---

(1) بالاشتراك مع الأستاذة : مريم عباس الحساوي

التى تتوافر فيها مصادر عديدة للضغوط والتى تجعل المعلمين غير راضين عن مهنتهم وغير مطمئنين، مما يكون له أثره السلبى على عطائهم مما يخفض طاقتهم وقدرتهم على الابتكار داخل حجرة الدراسة (حسن، 2008 : 259). فقد ثبت أن زيادة شعور المعلم بالضغوط المهنيةو النفسية قد يدفعه إلى العجز عن تقديم العمل المطلوب منه بالمستوى الذى يتوقعه منه الآخرون، ومتى حدث ذلك فإن العلاقة التى تربط المعلم وتلاميذه تأخذ بعداً سلبياً ، فيعامل المعلم تلاميذه بطريقة آلية وبدون اهتمام، مع توقع أن ينتاب المعلم حالات من التشاؤم وقلة الدافعية ومقاومة التغيير، مع فقدان القدرة على الابتكار فى مجال التدريس ،وهذا كله له آثار سلبية على أدائه فى الموقف التعليمي، وبالتالى بصورة مباشرة على التعامل مع المحيطين به سواء من المعلمين أو الطلبة . (فرحات، 1994 : 247- 248).

وإذا كان الفرد بشكل عام يتأثر بالأحداث و المواقف المهنية التى يختبرها فى بيئة العمل، سواء كانت إيجابية أو سلبية ، فإن مهنة التدريس تعد من المهن التى يتعرض الفرد فيها لكثير من هذه المواقف، وربما بشكل مستمر ، حيث تفرض على المعلم التعامل بشكل دائم مع العديد من الأفراد سواء من الرؤساء أو الزملاء أو التلاميذ ، كما تصاحبها مواقف تنطوى على معايشة كثير من الأحداث التى تصحبها مصادر القلق والتعب والشعور بكثير من المشاعر السلبية، وقد يتعرض الفرد فيها لمواقف تدفعه إلى عدم التعاون مع الآخرين، أو عد فهم مشاعرهم، أو عدم مبادلتهم مشاعر الود و التقدير، خاصة إذا كان المعلم لا يتمتع بالمهارات الوجداينة والاجتماعية اللازمة لنجاحه المهنى . (مصطفى، 2006 : 278) . وهذا ما أكد عليه جولمان Goleman أن الذكاء الوجدانى يلعب دوراً مهماً فى العمل، وأن نسبة الذكاء (IQ) تتنبأ بنسبة ضئيلة من مستوى الأداء المهنى أو الوظيفى بنسبة تتراوح بين 4- 20٪، بينما معامل الذكاء الوجدانى يلعب دوراً مهماً فى العمل، بينما معامل الذكاء الوجدانى لدى الفرد يتنبأ بنسبة 80٪ من نجاح

الإنسان فى العمل وفى الحياة (Goleman,2000:159) فالمشاركة الوجدانية والتعاطف . والحساسية تجاه مشاعر الآخرين، و الاهتمام بهم، وتفهمهم، ووضعهم فى الاعتبار، وتقدير الاختلاف بين الناس فى التعبير عن مشاعرهم تجاه الأشياء، تسهم فى عمل التوازن بين المشاعر السلبية والإيجابية وتخفف الغضب وعواقبه الضارة بالشخص وبالآخرين، وتحقيق النسيج الاجتماعى السليم الذى يحقق الصحة المهنية، ويدفع إلى التعاون والعمل المنتج الفعال. حيث يعد من أهم النتائج لما يتمتع به الفرد من ذكاء وجدانى، ذلك أن الذكاء الوجدانى يجمع بين القدرة الذاتية على الوعى بالانفعالات وإدارتها وتنظيمها واستثمارها فى فهم مشاعر الآخرين ومشاركتهم وجدانياً وتحقيق النجاح فى الاتصال بالآخرين . (Salovey & Sluyter , 1997 : 72)

ومن هنا فقد برزت أهمية دراسة ضغوط العمل لدى المعلم والتعرف على أهم مصادرها ومسبباتها، وبيان أهم انعكاساتها على الحالة الوجدانية للمعلم وعلى علاقاته بالآخرين فى بيئة العمل، وهذا ما دعا الباحثة لدراسة هذا الموضوع عن الضغوط المهنية وعلاقتها بالذكاء الوجدانى .

وتتركز أهمية الدراسة من جانبين الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية .

أولا : الأهمية النظرية :

- تأتى أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، حيث أن الاهتمام بتخفيض ضغوط العمل يعد مؤشراً للوعى المتزايد بحيوية دور المعلم فى النظام التربوى، وذلك لأن المعلم هو العنصر الأساسى فى العملية التعليمية، فعليه يقع العبء الأكبر فى تربية الجيل وتنشئته تنشئة صالحة كريمة.
- كما تأتى أهمية الدراسة من أهمية الدور الذى يلعبه الذكاء الوجدانى بشكل خاص فى توجيه الفرد ومساعدته وخاصة فى مجال العمل، حيث

يسهم الذكاء الوجدانى بصورة واضحة فى التأثير على العلاقات الاجتماعية لدى المعلم فى بيئة العمل، وما يتم داخلها من علاقات بين الزملاء، وبين المعلمين والإدارة المدرسية، وكذلك العلاقات مع الطلبة.

- أيضاً تأتى أهمية الدراسة من قلة الدراسات التى تربط موضوع الضغوط المهنية بالذكاء الوجدانى فى قطاع التعليم بدولة الكويت.

ثانيا : الأهمية التطبيقية :

وتأتى الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من حيث :

- الاستفادة من بناء مقياسين : أحدهما للضغوط المهنية والآخر للذكاء الوجدانى، وهذا يفيد المختصين والمهتمين للموضوعين.
- تقديم بعض الحلول لتلافى تأثير الضغوط المهنية على الحالة الصحية والنفسية للمعلمين.
- الاستفادة من نتائج الدراسة بما يفيد المعنيين والمتخصصين للعمل على تخفيض الضغوط المهنية.
- الاستفادة مما تسفر عنه الدراسة من توصيات تفيد ذوى العلاقة بالاهتمام بالمعلمين والتخفيض من ضغوط العمل لديهم.
- ما تسفر عنه الدراسة من مقترحات تفيد الباحثين فى تقديم دراسات تكشف عن أهم آثار المتغيرات الأخرى التى لم تتناولها الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة :

وقد لاحظت الباحثتان من خلال خبرتهما فى القطاع التربوى، وجود ضغوط مهنية لدى كثير من المعلمات، بسبب ما تفرزه مهنة التدريس، والبيئة المدرسين وما يرتبط بها من عوامل . وللتأكد من ذلك تم القيام بدراسة استطلاعية على عينة من المعلمات عددهن (100) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت فى العام الدراسى 2010/2009، حول أسباب

الضغوط المهنية التى تعانى منها المعلمة، وكانت النتائج تشير إلى وجود ضغوط مهنية متعددة لدى هذه العينة، حيث تبين أن نسبة (95٪) من هؤلاء المتعلمات يعانين من الضغوط المهنية. وهذا ينسجم مع دراسة (عساف وعساف : 2007) التى أشارت نتائجها إلى أن غالبية المعلمين والمعلمات يعانون من الضغوط المهنية بدرجة كبيرة، وأن أهم ضغوط مهنة التدريس تعود إلى نمط الإدارة المدرسية، وظروف العمل، ونمط الإشراف التربوى، وتدنى مستوى الرضا الوظيفى . وأكدت الدراسات أن هذه الضغوط المهنية لدى المعلم تؤثر على عطائه المهنى وأدائه التدريسى بشكل سلبى، حيث اشارت دراسة (العامر : 2007) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط المهنية والأداء المهنى لدى المعلمات، وأشارت نتائج أزمان وآخرون (Azman,et al) (2010) إلى أن الضغوط المهنية لدى المعلمين تقلل من مستوى الرضا الوظيفى لديهم، وتبعاً لذلك تنخفض قدرة المعلمين على إدارة مشاعرهم ومشاعر زملائهم، مما ينعكس سلباً على العملية التعليمية بشكل مؤثر (,Azman et al: 2010)

وقد تحددت مشكلة الدراسة فى التساؤلات :

1) ما درجة الضغوط المهنية لدى معلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؟

2) ما درجة الذكاء الوجدانى لدى معلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟

3) ما العلاقة الارتباطية بين الضغوط المهنية والذكاء الوجدانى لدى معلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟

4) ما الفروق الإحصائية فى درجة الضغوط المهنية لدى المعلمات تبعاً لمتغيرات (العمر- الخبرة- المنطقة التعليمية – مادة التخصص)؟

5) ما الفروق الإحصائية فى درجة الذكاء الوجدانى لدى المعلمات تبعاً لمتغيرات (العمر- الخبرة – المنطقة التعليمية- مادة التخصص)؟

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية :

- **الحـــدود الموضــوعية :** تحــددت الدراســة بــالمتغيرين الضــغوط المهنيــة والذكاء الوجدانى لدى معلمات المرحلة المتوسطة.
- **الحدود البشرية :** تحددت الدراسة بعينة عشوائية من معلمات المرحلة المتوسطة فى المناطق التعليمية الست (العاصمة – حولى – الأحمدى – الفروانية – مبارك الكبير – الجهراء) بدولة الكويت .
- **الحـدود الزمانيـة:** تم تطبيق الدراسـة خـلال الفصـل الدراسـة الأول مـن العام الدراسى 2011/2010.

الإطار النظرى :

مفهوم الضغوط المهنية :

- عرفها الزعبى (1997) :

بأنها عبارة عن " مجموعة من التأثيرات الداخلية لدى الموظفين، تنجم عن التفاعل بين العوامل التنظيمية أو الاجتماعية والمكونات الشخصية لهم، وقد تؤدى إلى اضطرابات جسمية أو نفسية أو سلوكية لديهم، مما يدفعهم إلى الانحراف عن الأداء الطبيعي لأعمالهم" (الزعبى، 1997 : 26) .

- وعرفها حسن (2008) :

بأنهـا : "إدراك المعلـم بـان متطلبـات عملـه تفـوق قدراتـه وإمكاناتـه نتيجة شعوره بوجود أعباء عمل زائدة وعدم استغلال مهاراته، وتلقى أوامر وتوجيهات متعارضة فى عمله، وغياب المعلومات الواضحة عن الدور الذى يجب أن يقوم به، وعدم مشاركته فى اتخاذ القرارات وسوء علاقاته بزملائه ومدير المدرسة والتى يدركها كعوامل ضاغطة" . (حسن، 2008 : 363) .

من استعراض الباحثتان لتعريف الضغوط المهنية للمعلمات وتحليلها، فقد عرفتا الضغوط المهنية لدى المعلمة نظرياً بأنها :" مثيرات مادية ونفسية فى بيئة العمل تزيد من أعباء عمل المعلمة ينتج عنها تغيرات نفسية وجسمية مما يخفض من الأداء المتوقع للعمل".

وإجرائياً بأنها :" الدرجة التى تحصل عليها المعلمة على مقياس الضغوط المهنية لهذه الدراسة".

مفهوم الذكاء الوجدانى :

- عرف جولمان Goleman (1995):

الذكاء الوجدانى بأنه :" مجموعة من المهارات العاطفية التى يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح فى التفاعلات المهنية وفى مواقف الحياة المختلفة" (Goleman,1995:271)

- وعرفه بار – أون، Bar-on (1997)

بأنه :" تنظيم مكون من المهارات و الكفاءات الشخصية والعاطفية والاجتماعية التى تؤثر فى قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط"(Bar-on,1997:14) .

- عرفته ميسون العكاشى (2003)

بأنه : "قابلية الفرد على فهم مشاعره ودوافعه وانفعالاته والتحكم بها، وقدرته على فهم مشاعر الآخرين والتعامل بمرونة معهم من خلال امتلاكه لمهارات الاتصال الجيد ". (العكاشى، 2003 : 22)

- وعرفه عثمان ورزق (2001)

بأنه :"هو القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم فى علاقات انفعالية اجتماعية

إيجابية تساعد الفرد على الرقى العقلى والانفعالى وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة". (عثمان ورزق، 2001 :33)

- وعرفه فورنهام Furnaham (2006) : بأنه "القدرة على إدراك وتناول العواطف والانفعالات وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر فى مشاعر الآخرين" (Furnham,2006:819)

من استعراض الباحثتان للتعريفات حول الذكاء الوجدانى للمعلمات وتحليلها، فقد عرفتا الذكاء الوجدانى للمعلمة نظرياً بأنه (تنظيم مكون من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية التى تتمتع بها المعلمة، والتى تمكن المعلمة من تفهّم مشاعر الآخرين بما ينمى المقدرة على التعامل والتفاعل مع المتطلبات البيئية والضغوط المهنية بنجاح".

واجرائياً بأنه (الدرجة التى تحصل عليها المعلمة على مقياس الذكاء الوجدانى لهذه الدراسة).

مصادر الضغوط المهنية لدى المعلم :

تنتج ضغوط العمل من وجود متطلبات عديدة للعمل، وسيطرة منخفضة من الفرد على كيفية أداء العمل، وفى مهنة التدريس يرجع المعلمون الجزء الأكبر من ضغوط عملهم إلى القوى الخارجية التى تفرض عليهم كيفية ممارسة مهنة التدريس، وشعورهم بالإحباط نتيجة امتلاكهم سلطات ضعيفة تتعلق بكيف؟ وماذا يدرسون؟ (حسن، 2008 : 366).

ويرى بيم الن Bem Allen بأن الضغوط المهنية تنشأ من خلال تفاعل الفرد مع بيئته وتتمثل فى أعباء العمل، وصراع الأدوار، وفى شبكة علاقاته مع الآخرين . ويشير نموذج الشخصى- البيئى -personal) (Environmental الذى يهتم بالتفاعل بين خصائص الفرد وخصائص بيئة العمل فى إحداث الضغوط، إلى أن الضغوط تنشأ من عدم التوافق بين الفرد ومهنته . وبذلك تكون الضغوط تجربة ذاتية تحدث اختلالاً نفسياً أو عضوياً

لدى الفرد، وتنتج عن عوامل فى المنظمة التى يعمل بها الفرد أو عن عوامل ذاتية لدى الفرد نفسه . (فى :النعاس، 2008 : 31).

وقد أشار المشعان (2000) إلى العلاقة بين عوامل ضغوط المهنة المختلفة، وآثار هذه الضغوط على العمل، وتأثير الضفات الشخصية على هذه العلاقة، من خلال نموذج يشتمل على مصدرين أساسيين أولهما : ضغوط تتعلق بطبيعة العمل وبيئته ودور العاملين فيها، وضغوط ترتبط بالخصائص الشخصية تتمثل فى الصفات الذهنية والعاطفية والجسمية، وأيضاً الديموغرافية التى تؤثر على تفاعل الفرد مع عوامل ضغوط . (المشعان، 2000).

وطور أيضاً السمادونى (1994) نموذجاً للشغوط العملية للمعلم، يشتمل على المصادر الضاغطة لتلك المهنة والمؤدية للشعور بالإنهاك . إضافة إلى الآثار السلبية المترتبة على تعرض المعلمين لتلك الضغوط عند مزاولتهم لعملهم. وقد حدد تلك المصادر بمصدرين أساسيين هما :مصادر مهنية (مؤسسية ضاغطة، ومصادر فردية(شخصية) (السمادونى، 1994 :65).

وقد ميز هندريكس وآخرون (2000) بين نوعين من الضغوط المهنية لدى المعلم هما : ضغوط عمل مرتبطة بخصائص المعلمين والطلاب، وضغوط عمل مرتبطة بظروف العمل (فى : حسن، 2008 : 367).

وأشار جيسون وفورست (2006) إلى أن مصادر الضغوط المهنية لدى المعلم تأتى عبر ثلاثة مصادر هى : العوامل البيئية التى تسهم فى شعور المعلم بضغوط العمل وتتمثل فى الضغوط البيئية السالبة وصراع الدور والعلاقات بالزملاء واتجاهات وسلوكيات التلاميذ، والعوامل المرتبطة بمهنة التعليم نفسها مثل أعباء العمل الزائدة ،وعدم اتساق أعباء العمل على مدار العام الدراسى والحاجة إلى إدارة الفصل، و العوامل الفردية مثل سمات الشخصية ونوعالمعلم وسنوات الخبرة بالتدريس (فى : حسن، 2008 : 368).

وفـى نفـس إطـار تحديـد مصـادر الضـغوط المهنيـة، يشـير عياصـرة (2003) إلى أن هنـاك ثلاثـة مصـادر للضـغوط التـى يتعـرض لهـا المعلـم وهـى : المصادر الخارجية ويقصد بها تلك الأحداث والقوى والعوامل التى يتعرض لها معلمو المرحلة المتوسطة من البيئة الخارجية والداخلية للمدرسة والتى قد تؤثر فيهم . والمصادر المهنية وهى المصادر المرتبطة بالظروف والمتغيرات التى توجد فى محيط العمل، وتؤثر بشكل متفاوت على المعلمين داخل المدرسة، ومنهذه المصـادر : طبيعـة المهنيـة، وعـبء العمـل، وغمـوض الـدور، ونظـم الحـوافز والأجور، و الهيكل التنظيمى، وظروف العمل المادية، والتغيير فى بيئة العمل . أما المصادر الشخصية، فيقصد بها مجموعة الخصائص التى تميز المعلم عن غيره من المعلمين، حيث يختلف المعلمون اختلافاً كبيراً فيما بينهم، ومن مصادر الضغوط المهنية الشخصية نمط الشخصية، ومركز التحكم والسيطرة على الأحداث، أو المواقف المحيطة به، والقدرات والحاجات.

وقـد لخـص كـل مـن وسـكوف Weiskof والخطيـب مصـادر الضـغوط المهنيـة لـدى المعلـم فـى عـبء العمـل الزائـد، والافتقـار إلى إدراك النجاح، وحجم الاتصال المباشر مع الطلبة، وغموض الدور المسند إلى المعلم، عدم وضوح المسؤوليات، وعدم توافر الوقت الكافى للمعلم ليقوم بمهامه، ومحتويات برمج التدريب قبل الخدمة وطبيعتها، وعدم توافر المواد والأدوات التعليمية اللازمة التى تسهل العمل مع الطلاب، وعلاقة المعلم بإدارة المدرسة التـى تـؤثر فـى أداء المعلم، وعلاقـة المعلم بزملائـه المعلمين، وعلاقـة المعلم بالتلاميـذ وقدرتـه علـى ضبط سلوكياتهم وتعديلها، وعوامـل اقتصـادية واجتماعية مثل عدم توفر الحوافز المالية وعدم تعاون الأسرة وقلة الأجازات والانشغال بمهام إدارية روتينية ذات علاقة بعملية التعليم، ونقص التقدير، والاعتراف من الأهل وأفراد المجتمع، والبيئة المادية للصف من حيث درجة الحـرارة والإضـاءة واتسـاع الصـفوف، و الافتقـار إلى إدراك النجـاح. (Weiskof,1980,56) و(الخطيب، 2004 :43).

الآثار المترتبة على الضغوط المهنية لدى المعلم :

تتفاوت ضغوط العمل من حيث طبيعتها وتأثيرها على الأفراد ، فقد تكون مفيدة وتدفع الفرد لإجادة العمل والمنافسة و التفوق والابتكار، ولكنها من جهة أخرى قد تسبب أضراراً كثيرة على المستوى الشخصى والتنظيمى، ولذلك فإن هناك قدراً مقبولاً أو صحياً للضغوط ينتج عنه آثار إيجابية، فإذا زادت الضغوط أو قلت عن هذا القدر أصبحت ضارة وخطيرة (حسن، 2008 : 369)

ويشير مصطفى (2006) إلى أن للضغوط آثارها السلبية التى يجب التعامل معها ، واحتوائها فى أضيق الحدود فالضغوط والعمل يسيران جنباً إلى جنب لأن العاملين فى المهن المختلفة يتعرضون لدرجات مختلفة من الضغوط، فغالباً ما يتعرضون لمواقف أو مسئوليات تعوق متطلباتهم وطلباتهم، أو يقومون بإنجازها على حساب مهام أخرى (مصطفى، 2006 :279).

ويمكن تصنيف الآثار المترتبة على الضغوط المهنية لدى المعلمين فى مجموعتين هما : تأثير الضغوط المهنية على الصحة النفسية والعلاقات الاجتماعية، وتأثير الضغوط المهنية على السلوك التنظيمى . ويمكن تفصيل ذلك فى : تأثيرات الضغوط المهنية على الصحة النفسية والعلاقات الاجتماعية للمعلم : حيث يرتبط الضغط النفسى والانفعالى للمعلم بالعديد من الوظائف الحيوية ووظائف أعضاء الجسم البشرى، ولا يوجد انفعال أو توتر إلا ويصاحبه نشاط حيوى وعضوى، فالقلق والاكتئاب و الخوف والخجل والإحساس بالحرج، كلها حالات ناتجة عن الضغط النفسى والانفعالى الذى يؤدى إلى استجابة حيوية وعضوية من الجسم، وتعرض المعلم لموجات عديدة من الضغوط المهنية و النفسية والتوتر يؤدى بالأجهزة الجسمية إلى نشاط دائم غير متوازن كالجهاز العصبى اللاإرادى وجهاز الغدد الصماء (الحميدى، 1997 : 81) وكذلك تأثير الضغوط المهنية على السلوك التنظيمى فى المدرسة : حيث تمتد تأثيرات الضغوط المهنية لتشمل سلوك المعلمين فى

العمـل، فقـد أشـار (الزعبـي : 2003 : 72) و(داود، 1991:65) إلى أن التعرض للضغوط المهنية الشديدة و المستمرة له تأثير قوى فى أنماط متعددة من السلوك التنظيمى. ومن نتائج هذه الضغوط التأثير سلباً على مستوى الأداء لدى المعلم، وحينما تتعدد مصادر الضغوط داخل المنظمة فإن ذلك قد يؤثر بشكل جماعى على مستوى إنتاج المؤسسة التعليمية وجودة العمل بها، فضلاً عن ذلك فإن التعرض لضغوط العمل المتعددة قد تدفع العديد من العاملين فى المؤسسة التعليمية، إلى ترك العمل، فقد أشارت الدراسات المختلفة إلى وجود علاقة طردية بين الإحساس بالضغط المهنى، وترك العمل والغياب. (عارف، 2001:141).

نماذج تناولت تفسير الضغوط المهنية :

هناك مجموعة من النماذج النظرية التى حاولت تفسير حدوث الضغوط المهنية لدى العاملين، منها ما يلى :

*** النموذج الاعتيادى (الشرطى) للضغط المهنى :**

Contingency Model of Occupational Stress

وقد تم تصميم هذا النموذج من قبل كشورد (1995)، ويبدأ النموذج بمصادر الضغوط وتنقسم إلى : مصادر ضغوط خارجة عن العمل أو الوظيفة (مثل الأسرة) ومصادر الضغوط الداخلية (مثل غموض الدور الوظيفى.(كشورد، 1995 : 330).

*** نموذج المواءمة بين الفرد و البيئة :**

Model of Alignment between the Individual and the environment

ويشير هذا النموذج إلى وجود نوعين من عدم المواءمة بين الفرد و البيئة والتى يتوقع أن تقود إلى التأثير سلباً على صحة ورضا الموظفين : فالنوع الأول عدم تطابق حاجات الفرد وتفضيلاته مع مكافآت المنظمة أو الوظيفة

وما تقدمه من مزايا جانبية، أما النوع الثانى يتمثل فى عدم التطابق بين مهارات الفرد وقدراته ومتطلبات وشروط الوظيفة أو العمل، وفى كلا النوعين فإن الخلل المتمثل فى عدم التطابق بين حاجات الفرد و مكافآت المنظمة وشروط الوظيفة قد يؤدى إلى حدوث الضغوط لدى الفرد فى العمل. (المشعان، 2004:33).

* نموذج عدم التأكد : Model Uncertainty يستخدم مصطلح (عدم التأكد) كملازم لضغوط العمل على مستوى الفرد . وهو يشير إلى الظروف التى يتطلب فيها من الموظف أن يقوم بعمل ما أو أن هذا الموظف يرغب فى الاستجابة أو القيام بتصرف ما كرد فعل على حدث معين (Beehr&Bhagat,1985:29)

* نموذج ضغط العمل لبير ونيومان :

Form the pressures of Work for Beer and Newman

ويدرس هذا النموذج العلاقة بين الجانب البيئى والآثار أو النتائج الإنسانية التى تضم التوترات الفردية و العلاقة بين هذين الجانبين من وجهة علم النفس التنظيمي لفهم ضغوط العمل . حيث تؤكد أن العوامل الفردية و البيئية قد تقود إلى التوتر والضغوط (Beehr T.A, 1995:53)

* نموذج ميتشجان : **Michigan Model**

وقد سمى نموذج ميتشجان حيث ظهر هذا النموذج نتيجة للدراسات العديدة التى قام بها معهد البحث الاجتماعى التابع للجامعة، وهذا النموذج يشير إلى أن هناك عوامل تؤثر على درجة تعرض الفرد للضغوط واستجابته لها . وهى العوامل البيئية التى تتضمن نوعين : الأول هو البيئة الموضوعية، وما تحويه من عوامل متعلقة ببيئة العمل المادية، مثل المكتب ووسائل الصحة و السلامة. والنوع الثانى هو البيئة النفسية . وتتضمن العوامل التى تشير إلى درجة تعرض للاضطرابات النفسية، مثل القلق والشعور بالاكتئاب وعدم

الاستقرار واضطرابات النوم والشخصية، و التى تقود فى نهاية الأمر إلى تذبذب فى الكفاية الإنتاجية للفرد. (Beehr T.A.,1995:31)

نظريات الذكاء الوجدانى

Emotional Intelligence Theories

تتعدد النظريات و النماذج العلمية المفسرة للذكاء الوجدانى، ولا توجد نظرية واحدة يعتمد عليها بشكل قاطع عند دراسة الذكاء الوجدانى، ومن النماذج النظرية الأساسية لمفهوم الذكاء الوجدانى ما يلى

- **نموذج ونظرية بار أون Bar-on theory**

تشير هذه النظرية إلى وجود تداخل إنسانى بين الذكاء الوجدانى وسمات الشخصية، **وحسب هذه النظرية للذكاء الوجدانى أبعاد هى :-**

1- الكفاءات الوجدانية الذاتية : وتشمل مجموعة من الكفاءات الفرعية هى: الوعى بالذات، والتوكيدية، وتقدير الذات، وتحقيق الذات، والاستقلالية.

2- كفاءات العلاقات بين الأشخاص : وتشمل مجموعة من الكفاءات الفرعية هى: التعاطف، والمسئولية الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية.

3- كفاءات القدرة على التكيف : وتشمل مجموعة من الكفاءات الفرعية هى : حل المشكلات، وغدراك الواقع، والمرونة.

4- كفاءات إدارة الضغوط وتشمل : تحمل الضغوط، وضبط الاندفاع.

5- كفاءات المزاج العام : وتشمل : السعادة، والتفاؤل. (السمادونى، 2007:103- 106).

- نموذج دانيال جولمان: Dannial Goleman

عرف جولمان Goleman الذكاء الوجدانى على أنه القدرة على إدراك المرء لانفعالاته هو، وإدراكه لانفعالات الآخرين وقدرته على تكوين الدوافع، وإدارة الانفعالات بطرق سليمة، سواء كانت انفعالاته هو أو انفعالات الآخرين. (Goleman,1995)

ويقدم نموذج دانيال جولمان إطاراً لكيف يمكن ترجمة قدرة الفرد على السيطرة على مهارات الوعى بالذات، وإدارة الذات، والوعى بانفعالات الآخرين، وإدارة العلاقات بنجاح فى مكان العمل، ويرى جولمان وكيميس (Goleman &Chemiss 2000 :102) أن الذكاء الوجدانى يتكون من خمس مجالات هى :

1- الوعى بالذات Self awareness : ويشير إلى معرفة الفرد بانفعالاته، وإدراك المرء مشاعره وأحاسيسه فى كل لحظة، والاستفادة من هذا الوعى فى حل المشكلات التى تجابهه.

2- إدارة الانفعالات: Emotional Management (تنظيم الذات Self Regulation): وتعنى قدرة الفرد على إدارة أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة سواء اجتماعية أو مادية.

3- حفز الذات Self-Motivation : ويشير هذا المكون إلى أن الفرد يعتمد على قوة دافعة داخلية فى تحقيق أهدافه، فالحوافز الداخلية مثل المتعة بالعمل، وحب التعلم والإطلاع، أساسها وجود الدافعية النابعة من الذات، حينما يحفز المرء ذاته ويتخذ المبادرات لبلوغ أهدافه وإنجازها.

4- التعاطف (التفهم) Empathy : وتعنى قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون ومعرفة ما يحسون به، وهو ما يستلزم قدرة الفرد

على فهم ذاته واستشعار أحاسيسه أولاً .وهى قدرة تؤسس على الوعى بالذات.

5- التفاعل مع الآخرين (تناول العلاقات) Relationships : وتعنى قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع. (السمادونى، 2007 : 117).

- **نظرية ماير وسالوفى Mayer & Salovey :**

طرح ماير وسالوفى Mayer, J.D. & Salovey (1997) نظرية أكثر وضوحاً للذكاء الوجدانى، فقد أوضحا بأن العلاقة بين العمليات المعرفية والعمليات الانفعالية علاقة متبادلة. فالعمليات المعرفية يمكن أن تسهل أو تعرقل العمليات الانفعالية . إذ على المرء أن يتعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين لكى يحل المشكلات الاجتماعية ويتعامل مع الآخرين بشكل صحيح، وعلى المرء أن يسيطر على انفعالاته إذا شاء حل المشكلات المعرفية عقلانياً (Salovey & (Sluyter,1997:49

وقد بدأ اهتمام هذان الباحثان بالجوانب غير المعرفية منذ عام 1990، وهما ينظران للذكاء الوجدانى فى ضوء انه قدرة عقلية مثل الذكاء المعرفة، ولا ينظرون إليه على أنه مهارات أو كفاءات أو سماء شخصية . حيث يُعرف ماير وسالوفى الذكاء الوجدانى فى ضوء أنه " القدرة على الوعى بالانفعالات والتعبير عنها، وتوصيل وتوليد الانفعالات لمساعدة التفكير ولفهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية" . (السمادونى، 2007 : 106- 107).

وهكذا يعتمد الذكاء الوجدانى فى ضوء ما طرح ماير وسالوفى على قدرات انفعالية وقدرات معرفية، فالقدرة على إدراك انفعالات الآخرين، وفهم مشاعرهم وأهدافهم وما يصبون إليه من إنجازات تساعد المء على

التفاعل معهم، ولا يسعى المرء لإنجاز المهمات العقلية ما لم ينفعل بالرجاء والأمل والرغبة بالإنجاز .

ومكونات الذكاء الوجدانى حسب نظرية ماير وسالوفى تتركز فى أربعة أبعاد ، ويتفرع عن كل منها أبعاد فرعية (السمادونى، 2007 : 106- 110)، وهى على النحو التالى :

1- القدرة على إدراك الوجدانات : **perceiving emotions** : وتعنى القدرة على الوعى بالانفعالات والتعبير عنها بدقة ، وتعنى قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات من خلال ملامح الوجه أو التلميحات أو الإشارات أو من خلال الموسيقى، وينعكس ذلك فى معرفة الفرد مكنون مشاعره والوعى بالذات والتعرف على كنه مشاعره تماماً ، وكذلك قدرة الفرد على فهم انفعالات الآخرين، وإدراكها فى شتى وسائل التعبير، وكذلك القدرة على تقييم تلك الانفعالات واتخاذ موقف معرفى منها.

2- القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير والمعرفية (توظيف الانفعالات) **Using emotions (to facilitate cognition)** : وتعنى تلك القدرة الدقة والكفاءة فى ربط الانفعالات والأحاسيس بانفعالات وأحاسيس أخرى مثل الإحساس باللون، والقدرة على استخدام الانفعالات لتغيير انطباعات الشخص نحو الأشياء ، أو لتحسين التفكير فى الموضوعات.

3- القدرة على فهم وتحليل الانفعالات **understanding emotions** : وتعنى قدرة الشخص على تحليل الانفعالات وتسميتها ، والقدرة على فهم التغيرات التى تحدث للانفعالات المشابهة ، والقدرة على فهم المشاعر المركبة فى القصص، وتشمل تلك القدرة : تسمية الانفعالات والتمييز بين التسميات المشابهة ، وتفسير المعنى التى تحملها الانفعالات، وفهم

الانفعالات المركبة مثل الغيرة التى تشمل الغضب والحسد والخوف، وملاحظة التغيير فى الانفعالات سواء من حيث الشدة أو من حيث النوع.

4- **إدارة الوجدانات أو القدرة على الانفعالات managing emotions :** وتعنى قدرة الشخص على إدارة انفعالات الذات وقدرته على إدارة انفعالات الآخرين، ويتضمن هذا البعد أربعة أبعاد فرعية هى : القدرة على الانفتاح على المشاعر سواء كانت تلك المشاعر سارة أو غير سارة، وتقبل ردود أفعال الآخرين نحو التصرفات والسلوك، والقدرة على مراقبة الوجدانات والتفكير فيها، ومن ثم اتخاذ القرار بغض النظر عنها أو تخفيض حدة الانفعال أو الخضوع للانفعال والاستمتاع به أو تفريغه كما يقتضى الحال.

مناقشة النظريات التي تناولت تفسير الذكاء الوجداني :

من خلال عرض النظريات السابقة ترى الباحثتان أن نظرية ماير وسالوفى تتسجم وموضوع الدراسة الحالية، وما تهدف إليه من دراسة العلاقة بين الضغوط المهنية التى يواجهها المعلم فى بيئة العمل، وما يرتبط من مصادر مسببة لتلك الضغوط، ومقدار ما يتمتع به المعلم من الذكاء الوجدانى الذى يعينه على ضبط انفعالاته والتعرف على انفعالات الآخرين، ومن خلاله يمكن السيطرة على كثير من مشاعر الغضب والآثار السلبية للضغوط المهنية للإبقاء على العلاقات الجيدة مع الآخرين، ويتوصل إلى حل المشكلات بأسلوب عقلانى، فى ضوء وجود العوامل الوجدانية والعلاقات الشخصية الجيدة . **ولعل أهم مبررات تبنى نظرية ماير وسالوفى فى الذكاء الوجدانى، ما يلى :**

1- قدم ماير وسالوفى الذكاء الوجدانى فى ضوء أنه قدرة عقلية مثل الذكاء المعرفى، ولا ينظران إليه على أنه مهارات أو كفاءات أو

سمات شخصية، فى حين قدمه دانييل جولمان على أنه القدرة على إدراك، وفهم، وإدارة مشاعر، ووجدانات الفرد والآخرين.

2- وضع ماير وسالوفى 1997 الأسس النظرية للذكاء الوجدانى على أساس العلاقة بين الوجدان والمعرفة.

3- وفقاً لنظرية ماير وسالوفى يُفهم الذكاء الوجدانى على أنه ذكاء حقيقى، أو قدرة حقيقية، وليس سمة شخصية، على عكس ما جاء فى النظريات الأخرى، على سبيل المثال ما شار به جولمان الذى خلط مظاهر الدافعية و الشخصية.

ويلعب الذكاء الوجدانى دوراً مهماً فى القيادة والتطوير المهنى فى الحياة العملية، فهو أحد العناصر المهمة للتنبؤ فى مكان العمل، إلا أن الذكاء الوجدانى ليس بديلاً عن القدرة والمعرفة أو مهارات العمل وخاصة للمعلمين، إذ أن الذكاء الأكاديمي له نصيب قليل من الإسهام فى التعامل مع الحياة الانفعالية للفرد مقارنة بالذكاء الوجدانى، فالفرد مرتفع الذكاء الأكاديمي قد ينهار ويغرق فى الكبت، ويكون لديه انفعالات عديدة، وتكون لديه ضحالة مذهلة وتدن فى كيفية إدارة حياته الخاصة. ومن الملاحظات التى تؤكد ذلك أن الأفراد مرتفعى الذكاء الأكاديمي قد يعملون مرؤوسين لدى الأفراد الأقل منهم فى الذكاء الوجدانى. وفى هذا المعنى أشارت (خرنوب 2003 : 78)، إلى أبرز استخدامات الذكاء الوجدانى فى مكان العمل، حيث تبدو فى :

1. التطور المهنى : حيث يؤدى الذكاء الوجدانى دوراً بارزاً فى تطور مجالات عديدة فى الحياة، إلا أنه ليس حاسماً للنجاح فى كل المهن والأعمال، نظراً لعدم حاجة بعض الأعمال للذكاء الوجدانى.

2. تطوير الإدارة : حيث يساعد الذكاء الوجدانى المديرين على أن يكونوا أكثر مرونة فى التخطيط واتخاذ القرارات الهامة، فعلى سبيل المثال

يستطيع المدير اتخاذ قراراً وذلك من خلال استخدام انفعالاته لتسيير تفكيره ورؤية الأشياء بوضوح عندما تكون مشاعره قليلة.

3. فعالية الفريق : حيث يساعد الذكاء الوجدانى بشكل مبدع خلال رؤية مشكلات العمل من رؤى عديدة، ويؤدى إلى امتلاك العديد من الأفكار المبدعة والجديدة وتوليد أفكار وحلول جديدة للمشكلات، كما يساعد الذكاء الوجدانى الفرد على العمل مع الآخرين من خلال الثقة بهم والتعاطف معهم.

وقد أشارت نتائج الدراسة السابقة إلى أهمية الدور الذى يلعبه مستوى الذكاء الوجدانى فى مستويات نجاح الفرد فى عمله، كما أكدت نتائج عدد من الدراسات على أن مستوى الذكاء الوجدانى يُعد من أهم المؤشرات التى يمكن الاعتماد عليها فى التنبؤ باحتمالات نجاح الفرد خلال مساره الوظيفى

(Abraham, 2000, Cadman&Brewer ,2001, Donhue & Stevensen,2006)

أوضحت أيضاً الدور المؤثر لمستوى الذكاء الوجدانى على احتمالات نجاح الفرد خلال مساره الوظيفى . وفى دراسة أجراها Sevinc على عينة من خريجى جامعة أسطنبول بهدف التعرف على أثر مستوى الذكاء الوجدانى على نجاح الفرد خلال مساره الوظيفى، اتضح أن الخريجين الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الذكاء الوجدانى أظهروا نجاحاً أكثر فى مساراتهم الوظيفية مقارنة بأولئك الذين يتمتعون بانخفاض مستويات الذكاء الوجدانى .(Sevinc,2001).

وفى هذا الصدد وفى إطار نفسي السياق ترى الباحثتان ضرورة التحقق من مستوى الذكاء الوجدانى لدى الطلبة الذين يودون الالتحاق بكليات ومعاهد إعداد المعلمين، لكونهم سيكونوا المعلمين فى المستقبل

ومن جهودهم وخبراتهم ومستوى تفاعلاتهم التربوية سيتم إعداد الأجيال المستقبلية، التى ستحمل لواء التقدم فى كل مجتمع، كما يجب وضع هذا المستوى من ضمن المؤهلات التى يجب حيازتها عند الالتحاق بهذه الكليات، كذلك عند اختيار الموظفين وإسناد الوظائف الإشرافية والقيادية فى المجالات التربوية بشكل خاص.

الدراسة الميدانية

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفى الارتباطى سبيلاً لتحقيق أهدافها لمناسبته لموضوعها، حيث أن هذا المنهج يسعى إلى وصف ما هو كائن وتفسيره، مع الاهتمام بتحديد العلاقات بين متغيرات الدراسة، والتعرف على أهم مدلولات تلك العلاقة . (مراد وهادى، 2002: 30)

وفى سبيل إنجاز الدراسة الحالية تم القيام بالخطوات التالية :

- الإطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع الضغوط المهنية والذكاء الوجدانى، ومن ثم إعداد الإطار النظرى للدراسة.
- الإطلاع على الدراسات العربية والأجنبية وتحليلها لمعرفة أوجه الاستفادة منها فى الدراسة الحالية.
- إعداد أداتا الدراسة وهما مقياس الضغوط المهنية ومقياس الذكاء والجدانى لدى معلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.
- القيام بدراسة استطلاعية من خلال القيام بمقابلات مفتوحة من (100) معلمة للتعرف على مدى إحساسهن بالضغوط المهنية وأهم أسبابها.
- القيام بدراسة استطلاعية على (100) معلمة لأجل تقنين المقياسين.

- تحديد مجتمع الدراسة وكان عدد أفراده (5312) معلمة، واختيار العينة العشوائية، وكان قوامها (600) معلمة تم اختيارها من المناطق التعليمية الست بدولة الكويت تبعاً لأعداد المعلمات بتلك المناطق.

- تطبيق الأداتين على عينة الدراسة فى الفصل الدراسى فى الفترة من 2010/6/19 إلى 2010/9/30.

- تم إدخال البيانات إلى الحاسب الشخصى، واستخدام برنامج حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لتحليل البيانات.

- تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، منها ما يتعلق بالإحصاء الوصفى، ومنها ما يتعلق بالإحصاء الاستدلالى التى تناسب طبيعة البيانات وأهداف الدراسة.

- فى ضوء نتائج الدراسة تم وضع مجموعة من التوصيات و المقترحات.

وقد تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم إدخال البيانات للحاسب الآلى ومعالجتها، بالأدوات التى تناسب طبيعة البيانات وأهداف الدراسة، وثم تم استخراج:

- عدد التكرارات (Frequency)، والنسب المئوية (Percent).

- مقاييس النزعة المركزية : المتوسطات الحسابية (Means) لقياس متوسط استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة.

- مقاييس التشتت : الانحرافات المعيارية (Standard Deviation) لقياس مدى تشتت القيم عن متوسطها الحسابى.

- استخدام اختبار (t.test) لبيان دلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد العينة على بنود مقياسى الضغوط المهنية و الذكاء الوجدانى مقارنة بالمتوسط الفرضى.

- استخدام اختبار التباين الأحادى (One Way ANOVA) لمعرفة مدى وجود فروق بين آراء أفراد العينية تبعاً لمتغيرات (عمر المعلمة – عدد سنوات الخبرة للمعلمة – المنطقة التعليمية – التخصص) حيث كانت المتغيرات اكثر من ثنائية التصنيف . واستخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لبيان اتجاه الفروق بين إجابات أفراد العينة فى الأبعاد التى أظهر اختبار التباين الأحادى أنها دالة تبعاً للمتغيرات المختلفة.

- استخدام مقياس معامل الارتباط : لإعداد مصفوفة معاملات الارتباط(Correlations) لمعرفة مدى ارتباط درجات أفراد العينية على فقرة بباقى فقرات المقياس الواحد، وارتباط درجات أفراد العينية على كل بعد من أبعاد كل مقياس بالأبعاد الأخرى، وكذلك بحث مدى ارتباط درجات أفراد العينية على كل بعد من أبعاد مقياس الضغوط المهنية بأبعاد مقياس الذكاء الوجدانى.

مجتمع الدراسة :

تحدد مجتمع الدراسة الحالية بمجموعة من المعلمات الكويتيات اللاتى يعملن فى مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت العام الدراسى 2011/2010م، وقد بلغ عددهن (5412)معلمة، ويعملن فى (102) مدرسة متوسطة . موزعة على المناطق التعليمية الست المختلفة بدولة الكويت.

عينة الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة (600) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة بمدارس التعليم العام بدولة الكويت، وقد تم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الأصلى، ومن خلال اختيار مدرستين من كل منطقة تعليمية تم تحديدها بطريقة عشوائية، حيث تم اختيار نسبة (11٪) تقريباً من عدد المعلمات بكل منطقة تعليمية من مجتمع الدراسة الأصلى.

أداتا الدراسة :

لأجل تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداتين رئيستين من قبل الباحثتان هما :

أولاً : مقياس الضغوط المهنية لدى معلمات المرحلة المتوسطة.

ثانياً : مقياس الذكاء الوجدانى لدى معلمات المرحلة المتوسطة.

وقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية :

(1) أن أفراد العينة من معلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت يعانين من الضغوط المهنية بدرجة كبيرة، وقد تبين أن ترتيب مسببات الضغوط المهنية لدى معلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت هو ك بيئة العمل . ثم غموض الدور، ثم الجوانب الشخصية ن ثم زملاء العمل، ثم الرضا الوظيفى.

(2) تبين أن لدى معلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت مستوى مرتفع للذكاء الوجدانى، وأن ترتيب الأبعاد التى يظهر من خلالها مستوى الذكاء الوجادنى حسب المتوسطاتن الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجدانى كانت : مجال العلاقات الشخصية والاجتماعية للمعلمة، ثم النواحى الوجدانية والانفعالية للمعلمة، ثم أسلوب حل المشكلات لدى المعلمة.

(3) بالنسبة لمتغير عمر المعلمة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عمر المعلمة، فى جميع أبعاد مقياس الضغوط المهنية (غموض الدور- بيئة العمل- زملاء العمل- الرضا الوظيفى- العوامل الشخصية)، وقد وجد أن الفروق كانت بين الفئات العمرية التى تزيد أعمارهن عن (27 سنة) من جهة والمعلمات اللاتى تقع أعمارهن فى الشريحة العمرية (22- 27) سنة من جهة أخرى.

(4) بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة : تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على البعدين (بيئة العمل – زملاء العمل)، بيد أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة بين متوسط درجات أفراد العينة حول بنود مقياس الضغوط المهنية فى المجالات (غموض الدور – الرضا الوظيفى – العوامل الشخصية)، ووجد أن الفروق قد تركزت بين فئات المعلمات من ذوات الخبرة التدريسية الأكثر من خمس سنوات من جهة، وبين مجموعة المعلمات من ذوات الخبرة الأقل من خمس سنوات، وكان الفروق لصالح مجموعة المعلمات ذوات الخبرة الأكثر من خمس سنوات.

(5) بالنسبة لمتغير المنطقة التعليمية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، فى جميع أبعاد مقياس الضغوط المهنية (غموض الدور- بيئة العمل – زملاء العمل – الرضا الوظيفى – العوامل الشخصية)، وقد تبين أن الفروق التى تركزت بين فئات المعلمات ممن يعملن فى المناطق التعليمية (حولى- العاصمة – الفروانية- الأحمدى- مبارك الكبير) من جهة، وبين مجموعة المعلمات ممن يعملن فى منطقة (الجهراء) التعليمية، وكانت الفروق لصالح مجموعة من المعلمات من المجموعة الأولى اللاتى يعملن فى المناطق الأخرى.

(6) بالنسبة لمتغير التخصص : لا توجد فروق بين استجابات أفراد العينة على بنود مقياس الضغوط المهنية فى الأبعاد (بيئة العمل – زملاء العمل – الرضا الوظيفى – العوامل الشخصية)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مادة التخصص، فى البعد (غموض الدور)، ووجد أن الفروق قد تركزت بين مجموعة معلمات اللغة الإنجليزية وبعض المواد الأخرى مثل التربية الفنية و التربية البدنية و الموسيقى

والدراسـات العلميـة، التـى صـنفت تحـت مسـمـى (آخـرى) مـن جهـة، ومجموعـة المعلمـات اللاتـى يدرسـن مـادة الرياضـيات مـن جهـة أخـرى، لصالح المجموعة الأولى.

(7) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينـة علـى مقيـاس الذكـاء الوجدانى تبعاً للمتغيرات (العمر –الخبرة – المنطقة التعليمية – مادة التخصص)، فبالنسبة لمتغير عمـر المعلمـة : توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية تعزى لمتغير عمر المعلمة، فى جميع الأبعاد (العوامل الوجدانية – أسـلوب حـل المشـكلات – العلاقـات الشخصـية والاجتماعيـة للمعلمـة)، وقـد تبـين أن الفـروق قـد تركـزت بـين متوسـطات درجـات المعلمـات مـن الفئتين العمـريتين (27 سـنة فـأكثر) مـن جهـة والفئـة العمرية (22- 27سنة) لصالح المجموعة (27 سنة فأكثر).

(8) بالنسبة لعدد سنوات الخبرة : لا توجد فـروق ذات دلالـة إحصـائية تعـزى لمتغيير عدد سـنوات الخبرة، فـى البعـدين (العوامـل الوجدانيـة –أسـلوب حـل المشـكلات)، لكـن وجـد أن هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصـائية بيناسـتجابات أفـراد العينـة علـى بنـواد المقيـاس فـى بعـد (العلاقـات الشخصـية)، وكانـت الفـروق بـين فئـات المعلمـات مـن ذوات الخـبرة التدريسية الأكثر من 10 سنوات، وبين مجموعـة المعلمـات مـن ذوات الخبرة الأقل من 10 سنوات، لصالح المجموعة الأولى.

(9) بالنسبة لمتغير المنطقة التعليمية : توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية تعـزى لمتغير المنطقـة التعليميـة، فـى جميع أبعـاد مقيـاس الـذكـاء الوجـدانى، وكانت الفـروق بين فئـات المعلمـات ممـن يعملـن فـى منطقـة (الجهـراء) التعليمية من ناحية، وبـاقى المعلمـات ممـن يعملـن فـى المنـاطق التعليميـة مـن ناحيـة أخـرى، صـالح المعلمـات اللاتـى يعملـن فـى منطقـة الجهـراء التعليمية.

(10) بالنسبة لمتغير مادة التخصص : لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد العينة على بنود مقياس الذكاء الوجدانى فى الأبعاد (العوامل الوجدانية – العلاقات الشخصية)، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مادة التخصص ن فى البعد الخاص بـ (أسلوب حل المشكلات)، وقد تركزت الفروق بين متوسطات درجات المعلمات اللاتى يدرسن التخصصات (الاجتماعيات – اللغة الإنجليزية – العلوم) من جهة والمعلمات اللاتى يدرسن تخصص (الرياضيات) من جهة أخرى لصالح المجموعة الأولى.

(11) تبين وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط المهنية ومتوسط درجاتهم على مقياس الذكاء الوجدانى، حيث تبين أنه كلما ارتفعت درجة الضغوط المهنية، انخفضت فرص بروز ونمو السلوكيات التى تدل على الذكاء الوجدانى لدى المعلمات فى الواقع المدرسى، وقد تبين أن أكثر أبعاد مقياس الضغوط المهنية أثراً على أبعاد مقياس الذكاء الوجدانى، كان بعد بيئة العمل.

وعلى ضوء تلك النتائج فقد أوصت الدراسة بالآتي :

(1) العمل على تحسين بيئة العمل وجعلها بيئة جاذبة من خلال الاهتمام بالنظافة والناحية الجمالية وتهيئة الفصول بشكل صحى جيد، تقوم به إدارة المدرسة.

(2) ضرورة زيادة رواتب المعلمين حتى تكفى احتياجاتهم وخاصة فى ضوء زيادة الأسعار المتصاعد بشكل مستمر، من قبل وزارة التربية.

(3) ضرورة مشاركة المعلمين فى صناعة واتخاذ القرارات المدرسية من قبل إدارة المدرسة.

(4) زيادة الاهتمام بإعداد المعلمين إعداداً جيداً على أسس تربوية وعلمية، يتفق وما سيلقى على عاتقهم من مسئوليات، وما يمكن أن يقوموا به من أدوار مختلفة، الأمر الذى يساعد على تجنب شعورهم بالكثير من ضغوط العمل، من قبل مركز التطوير والتنمية بوزارة التربية.

(5) تفعيل التدريب المستمر للمعلمات أثناء الخدمة فى مجال اختصاصاتهن لإكسابهن المهارات اللازمة والحديثة فى مجال التطور العلمى، من قبل مركز التطوير والتنمية بوزارة التربية.

(6) العمل على تخفيف الأعمال الإضافية والإدارية عن كاهل المعلمات، وفسح المجال أمام المعلمات للتوسع والإطلاع أكثر فى مجال تخصصاتهن من قبل إدارة المدرسة.

(7) القيام بعقد المحاضرات والندوات التى تسلط الضوء على موضوع ضغوط العمل للتعرف عليها وفهم أبعادها، وبالتالى تنمية مهارات المعلمين للتعامل مع تلك الضغوط والحد من آثارها السلبية بفاعلية.

(8) العمل على قيام الندوات و المحاضرات من قبل أخصائيين فى علم النفس لتسليط الضوء على موضوع الضغوط المهنية وكيفية مجابهتهن، وتنمية مهارات المعلمات للتعامل مع تلك الضغوط، تقوم به إدارة المدرسة بالتعاون مع وزارة التربية.

(9) العمل على مشاركة المعلمات فى المؤتمرات القطرية والعربية ببحوث لها علاقة بالضغوط المهنية وعلاقتها بمتغيرات نفسية واجتماعية، تحت إشراف وزارة التربية.

(10) تفعيل دور وسائل الإعلام خاصة البرامج التربوية الهادفة التى تعمل على مساعدة المعلمة فى حل كثير من المكشلات التى تصادفها فى المدرسة أو خارجها، على أن تتم هذه البرامج بالتعاون بين وزارة التربية ووزارة الإعلام.

(11) تفعيل نشاطات مجالس الآباء والمعلمين بشكل دورى مستمر لحل المشكلات التربوية و العلمية فى المدرسة.

واستكمالاً لهذه التوصيات اقترحت الباحثتان إجراء دراسات تتناول :

- العلاقة بين الضغوط المهنية و الذكاء الوجدانى لدى المعلمين والمعلمات فى المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية.
- تتناول الضغوط المهنية وعلاقتها بسمات الشخصية.
- العلاقة بين الذكاء الوجدانى والصراع النفسى.
- بناء برنامج إرشادى لتخفيف الضغوط المهنية لدى معلمى المدارس المتوسطة.
- الذكاء الوجدانى وعلاقته بالمكانة الاجتماعية و الرضا الوظيفى.
- التدريب المهنى لتحسين مستوى الذكاء الوجدانى لدى المعلمين.
- السمات الشخصية وعلاقتها بالجودة التربوية الشاملة لدى المعلمين.

المراجـــع

المراجع العربية:

1. حسن، عزت عبد الحميد .(2008). فعالية برنامج سلوكى معرفى فى خفض ضغوط العمل لدى معلمى المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 61، أكتوبر، ص ص 259- 419.

2. الحميدى، ماهر . (1997). "تأثيرات الضغوط المهنية على الصحة النفسية"، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس، مصر.

3. خرنوب، زينب عبده. (2003)." الذكاء الوجدانى لدى الموظف"، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

4. الخطيب، عمر.(2004)." الضغوط المهنية وأثرها على معنويات معلمى المرحلة المتوسطة"، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت . الأردن.

5. داود، عمر .(1991). الضغوط المهنية، المؤلف، الأردن، المفرق.

6. الزعبى، أحمد . (1997)." االضغوط المهنية وأثرها على معنويات معلمى المرحلة المتوسطة فى سوريا"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا .

7. الزعبى، قبلان. ر2003). الضغوط المهنية وعلاقتها بالضغوط سية، بيروت، لبنان : دار الراية للنشر و التوزيع.

8. السمادونى، السيد إبراهيم (1994) . الإنهاك النفسى لمعلمى التربية الخاصة وتبعاته :دراسة تنبؤية فى ضوء بعض المتغيرات الشخصية والمهنية، مجلة التربية المعاصرة، (31)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ص ص 61- 120.

9. السمادونى، السيد إبراهيم .(2007). الذكاء الوجدانى : أسسه، تطبيقاته، تنميته، عمان، الأردن :دار الفكر.

10. عارف، حسن . (2001)." الضغوط المهنية التى تواجه موظفى كليات المجتمع"، رسالة ماجستير، الجامعة الأمريكية، لبنان.

11. عثمان فاروق السيد ورزق، عبد السميع محمد .(2001). الذكاء الانفعالى، مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، (52) ،السنة 15، الهيئة المصرية العامة للكتاب، إبريل – يونيه، ص ص 32- .50

12. عساف، عبد محمد وعساف، هدى خالد . (2007). ضغوط مهن التدريس لدى معلمى المرحلة الأساسية الدنيا فى مدينة نابلس بفلسطين ومدى تأثرها بالمتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، 8(1)، مارس.

13. العكاشى، ميسون. (2003،ب)."الذكاء الوجدانى لدى المعلمين"، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.

14. عياصرة، ملك . (2003)."ضغوط العمل وعلاقتها بالضغوط الاجتماعية"، رسالة دكتوراه، الجامعة الهاشمية، الأردن.

15. فرحات، محمود محمد. (1994). البيئة المدرسية وأثرها فى إحداث الضغوط المهنية للمعلمين بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات تربوية، 9(66)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ص ص 247- .248

16. كشرود، عمار الطيب. 01998). الإجهاد فى العمل، مجلة قاريونس العلمية، (11) بنغازى، منشورات جامعة قايونس، ليبيا.

17. مراد، صلاح وهادى، فوزية. (2002). طرائق البحث العلمى : تصميماتها وإجراءاتها، الكويت : دار الكتاب الحديث.

18. المشـعان، عويـد سـلطان . (2000أ) . مصـادر الضـغوط فـى العمـل لـدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين فى المرحلة المتوسطة، مجلة جامعة دمشق، 16(1)، ص ص 201- 241.

19. المشـعان، عويـد سـلطان. (2004ج). الضـغوط النفسـية، الكويـت :دار العروبة.

20. المشعان، عويد سلطان. (2000ب). مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين فى المرحلة المتوسطة فى دولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية، مجلة العلوم الاجتماعية، 28(4)، مجلس النشر العلمى، جامعة الكويت.

21. مصطفى، عبد العظيم السعيد. (2006). ضغوط العمل وعلاقتها بالالتزام الوظيفى فى التعليم الثانوى العام (دراسة ميدانية). مجلة مستقبل التربية العربية، (42)، الإسـكندرية : المكتب الجامعى الحديث، يوليو، ص ص 277- 352.

22. النعـاس، عمـر مصـطفى محمـد . (2008). الضـغوط المهنيـة وعلاقتهـا بالصحة النفسية، منشورات جامعة 7 أكتوبر، مصراته، ليبيا.

المراجع الأجنبية :

23. Abraham, R.,(2000), The Role of Job Control as A moderator of Emotional Dissonance and Emotional Intelligence Outcome Relationships, The Journal of Psychology,Vol.134,2000,PP.169-184.

24. Azman Ismail, Amy Yao, Elizabeth Yeo, Kong Lai-Kuan, Ju Soon Yew, (2010), Occupational Stresses Features, Emotional Intelligence and Job Satisfaction : An Empirical Study in Private Institutions of Higher Learning/www.revistanegotium.org. Ve 16(5)5-33.

25. Bar- On(1997), develop Your Emotional Intelligence. Springer Journals, Germany.

26. Beehr, Kanjak & Bhagat (1985),"Module of Uncertainty", British City Business Journal. 16(2),pp.270-81.

27. Beehr, T.A. (1995), "Stress & Pressure". Journal of Business Statistics. Vol. 7(9).

28. Cadman, C. & Brewer, J. (2001), Emotional Intelligence : A vital Prerequisite for Recruiting in Nursing, Journal of Nursing Management , Vol.9,PP.321-324.

29. Donhue, R. & Stevensen, L.,(2006), The Relationship Between Emotional Intelligence Furnham, Trait Emotional Intelligence and Happiness, Social behavior and Personality, Vol.31,8,pp.815-824.

30. Goleman, D. (1995), Emotional Intelligence, Why it Can Matter than IQ, Bantam Books, New York.

31. Goleman, D. & Chemiss Golda (2000), Let Go of Your Emotional Energy. Longman Inc, U.K.

32. Goleman, D. & Cherniss, C. (2000), The Emotionality Intelligent Workplace, Retieved August 20.

33. Sevinc, L.(2001): The Effect of Emotional Intelligence on career Success : A research on the 1990 graduates of Business Administration Faculty of Istanbul University , Master Thesis, Istanbul University.

34. Weiskof, Steve (1980)."Workload Symptoms": Workpalce : A Journal of Academic Labor. Vol.2(5).

ملحق (1)

المقاييس المستخدمة فى الدراسة

أولاً : مقياس مصادر الضغوط المهنية

الرقم	الفقـرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	العمـل فـى مهنـة التعليم لا يحقـق للمعلمة طموحها الشخصى.					
	عـدم وضـوح المهـام المطلوبـة مـن المعلمة يسبب لها ضغط مهنى.					
	زيـادة أعبـاء العمـل المهنـى للمعلمـة تؤثر على صحتها سلباً.					
	عـدم معرفـة أسـلوب تقييم المعلمـة يسبب لها ضغط نفسى.					
	المشـكلات التـى تواجههـا المعلمـة تؤثر سلباً على حالتها النفسية.					
	عـدم وضـوح قـوانين المدرسـة التـى تعملـين بهـا تـؤثر سـلبياً علـى عمـل المعلمة.					
	متطلبـات عملـك كمعلمـة تحملـك نفقـات ماليـة كـبيرة ممـا يرهـق كاهلك.					
	عـدم وجـود مشـاعر التسـامح بـين المعلمـات يجعـل منـاخ العمـل متعـب نفسياً.					
	العمل فى مبان وساحات غير نظيفة أمر متعب للمعلم.					
0	أشـعر بالضـيق بسـبب قلـة تـوافر المستلزمات الواجب توافرهـا لعمـل المعلمة.					

الرقم	الفقـرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	وجـود مشـاعر الغيرة بـين المعلمـات يسبب ضغط مهنى لديهن.					
2	سـوء تصـميم الغـرف التدريسـية يسبب الضيق للمعلمة.					
3	عـدم التعـاون بـين الـزميلات أمـر يقلقنى.					
4	أنـا غـير راضـية عـن عملـى بمهنـة التدريس.					
5	لا أنصح صديقاتى بالعمل فى حقل التدريس.					
6	اســـتخفاف بعـــض المعلمـــات بزميلاتهن يسبب لى ضغطاً نفسياً.					
7	مهنة التدريس لا تحقق طموحى.					
8	أنزعج من زيادة كثافة عدد الطلبة فى الصف الواحد.					
9	وظيفة المعلمة لا يقدرها المجتمع.					
0	عمل المعلمة فى تـدريس مقـرر لـيس من تخصصها يشكل ضغطاً مهنياً عليها.					
1	راتب المعلمة لا يتناسب مع ما تبذله من جهد.					
2	التكليـف بأعبـاء إداريـة بجانـب التدريس يثقل كاهل المعلمة.					
3	مشـكلات عمـل المعلمـة يـؤثر علـى حياتها الاجتماعية.					
4	عـدم تحديـد مهـام الرؤسـاء فـى العمل يزعجنى ويقلقنى.					
5	العمـل فـى مهنـة التـدريس سـبب لى ملل وضيق نفسى.					

ثانياً : مقياس الذكاء الوجداني :

الرقم	الفقـرات	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	أبداً
1	أتبادل مشاعر الاحترام والتقدير مع الطالبات.					
2	علاقتـي بـزميلات العمـل تتمتـع بالطمأنينـة والأمان.					
3	اقر رأى الآخريات بموضوعية.					
4	أتحـدث إلى زوجـي بخصـوص المواقـف التـي أعاني منها في العمل.					
5	ألجأ للآخرين لحل المشكلات التى أتعرض لها.					
6	أستطيع أن أعمل فى فريق عمل مع أخريات.					
7	أشارك الآخرين فى مهام تخصص					
8	أستطيع أن أقنع الآخرين بوجهة نظري.					
9	أحـاول تشـخيص المشـكلة التـى تـواجهنى بطريقة دقيقة وواضحة بعيداً عن الانفعال.					
10	أحترم آراء زميلاتى فى العمل بغض النظـر عـن كونها مطابقة لرأيى أو مغايرة له.					
11	أتحكم فى انفعالاتى أثناء العمل.					
12	أجد صعوبة فـى تفهم رؤية الأشياء مـن وجهة نظر الآخرين.					
13	أضع بدائل مختلفة حل مشكلة تواجهنى فى العمل.					
14	أقـوم بجمـع المعلومـات حـول المشـكلة التـى تواجهنى.					
15	أتفهم مشاعر الآخرين بسهولة.					
16	أعرف ما إذا كانت إحدى زميلاتى سعيدة أم غير سعيدة.					
17	أتضـامن وجدانياً مـع زميلاتـى فـى العمـل مـن خلال تفهم رؤيتهم للأشياء.					
18	ألجأ إلى الحـوار الهـادف لحل المشـكلات مـع					

الرقم	الفقـرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	الآخرين.					
19	ألـتمس مـن عـائلتى التعـاون لحـل المشـكلات التى تواجهنى فى العمل.					
20	أتعاون مع زميلاتى فى العمل.					
21	أكوّن صداقة جديدة مع زميلاتى بسهولة.					
22	أسـتطيع التوسـط لحسـم نقـاط الخـلاف إذا كان هناك نزاع بين زميلات فى العمل.					
23	أنا عضو فعال فى المجتمع المدرسى.					
24	أعبر عن رغباتى بوضوح للآخرين.					
25	أشارك الآخرين فى أحاديث تخصهم.					

التعامل مع الضغوط النفسية لدى طالبات الأقسام الداخلية في جامعة بغداد

"التعامل مع الضغوط النفسية لدى طالبات الأقسام الداخلية في جامعة بغداد"

أهمية البحث والحاجة إليه

تُعد مرحلة الشباب الجامعي من المراحل المهمة والمتيزة في حياة الدول المتقدمة والنامية على السواء، لما لهذه المرحلة من مسئولية كبيرة في قيادة المجتمع باعتبارهم الكوادر المتعلمة التي ستُسهم في النهوض والتقدم في مجالات الحياة كافة... ونجد أن الدول المتقدمة تتسابق في اهتمامها بالشباب وحل مشكلاته.

وقد أدركت قيادة الحزب والثورة الدور المتميز للشباب الجامعي وأولته أهمية خاصة في التوجيه والتثقيف والتعليم والإعداد للحياة مستندة في ذلك إلى المنهج العلمي المدروس... وتزداد أهمية الشباب الجامعي خاصة مع التطورات العلمية والتكنلوجية المتقدمة، وعلى هذا الأساس أصبحت الحياة معقدة وصعبة التعامل معها ومع متغيراتها الكثيرة والمختلفة وتعد الطالبات الجامعيات من بين الشباب الجامعي اللاتي لهن دورهن المهم في المجتمع. وقد أولت القيادة السياسية أهمية كبيرة للطالبة وفسحت لها المجال كاملاً لأن تشارك أخاها الطالب في معظم مجالات الحياة... وهذا ما أثبتهُ الواقع من مشاركاتها واضطلاعها بمسئوليتها كاملة.

ونجد كثير من الدراسات تهتم بمجال الشباب من خلال دراسته لجميع المشكلات أو الضغوط النفسية التي يعاني منها والتي تؤثر في نمو شخصياتهم أو مستوى تعليمهم بشكل متكامل... وهناك مشكلات أو ضغوط نفسية يعاني منها الشباب لازالت تحتاج إلى دراسات أعمق وأشمل

وإيجاد الحلول المناسبة لها... ومن بين الضغوط النفسية التي تواجه الشباب ظاهرة الخوف مثلاً وفقدان الأمن. ونجد من خلال مسيرة الحياة أن الناس يتعاملون مع ضغوطها اليومية العادية دون أن يدركوا ذلك في الغالب، فالحياة مصدر لضغوط كثيرة بالنسبة للأفراد (م- ص 615). والحياة كما يراها الطبيب الكندي سيلاي Selye عملية تواؤم adaptation مع الظروف المحيطة بالإنسان، فواحدة من أنماط التطور أخذت مكانها في كل فرد خلال حياته من الولادة إلى الوفاة هي التواؤم للضغوط stress والتوترات strain اليومية. (13- Pxvi, xv)

ونتيجة لهذه العلاقة بين الأفراد والضغوط فإن مفهوم الضغوط يُعد واحدًا من أهم المفاهيم التي تم تطويرها في مجال علم النفس وتزايد الاهتمام بها تزايدًا كبيرًا ومن مؤشرات هذا الاهتمام الكتب التي تصدر في هذا المجال، وأشارت نشرة تهتم بهذا الموضوع أن هناك ما يقرب من 20.000 مصدر في موضوع الضغوط تم إحصاؤه في الآونة الأخيرة. (9 ص. 3)

وقد أكدد عدد من الباحثين في هذا الاتجاه أن الضغوط من الأمور المهمة التي تؤثر في صحة الإنسان. وقد وضح سترلي Sutterly أن من حالة استمرار تعرض الفرد للضغوط من البيئة الداخلية Internal Environment والبيئة الخارجية External Environment مع فشل التعامل معها قد يسبب الإعياء ثم الإجهاد العصبي والتعب الشديد ثم الموت. (14 ص. 4)

وعلى الرغم من أن كل الناس يتعرضون لهذه الضغوط بشكل أو بآخر ولكن لا يتعرض جميعهم لمخاطرها بالدرجة نفسها، فإن تأثير الضغط يختلف من فرد لآخر... وإن التهديد ومستواه يختلفان أيضًا من فرد لآخر وهذا يعتمد على قدرات الفرد وخبراته الماضية وتقييمه لذاته وإدراكه للضغط. (16 ص. 47)

أما عن كيفية التعامل مع الضغوط Coping Strategies نجد أن الفرد لا يتعامل مع ما يواجهه من ضغوط بصفة واحدة بل إنه يحاول أن يحور من أساليبه في مواجهة هذه الضغوط حسب الظرف الذي يعيشه. فحينما يتعامل الناس مع المواقف الضاغطة فإنهم يستجيبون بطريقة من شأنها أن تساعدهم على التجنب أو الهرب منها أو تقليل الضغط ومعالجة المشكلة، فقد كان عالم النفس لازورس يقوم لسنوات عديدة بدراسة تعامل الناس مع الضغوط ويرى أن هنام نمطًا منظمًا من التعامل فالبشر يقيمون من لحظة إلى أخرى تفاعلاتهم مع البيئة فالأحداث التي تبدو أنها تمثل تحديًا أو تهديدًا تُقيَّم فيما بعد، وكلما تراكمت المعلومات الجديدة عاد الفرد لتقويم الموقف سواء شعر بالكلل أم لا... فهذا الحكم يتأثر بالموقف ذاته وبالخبرات السابقة وبالخصائص الشخصية، وحينما يقيم الفرد حدثًا يتخذ فيما بعد قرارًا وأمثال هذه القرارات يتم عن طريق الوعي أو عن طريق اللاوعي. (2 ص. 619)

وقد اهتمت الدراسات بأصناف متنوعة من الضغوط كتعرض الفرد لمرض يصعب شفاؤه وهذا ما أكده تايلر Tyeler عندما وجد أن المريض عندما يخبروه بأنه مصاب بمرض السرطان فإنه رغم تعدد الأفكار التي تخطر بباله، فهي تتضمن الخوف بأنه اقترب من الموت. والذي يزيد من ضغطه أن علاجه قد لا يؤثر في تحسن صحته، وهذا ما يدعوا بعضهم إلى طلب المزيد من المعلومات عن مرضه. (15 ص. 367)

كما درس ورجل Worchel التعامل مع الضغوط التي تسببها الحرائق والنكبات الطبيعية فوجد أن أوضح صورة للتعامل مع هذه الضغوط تتطلب الإسناد الانفعالي وهؤلاء يصابون بالكآبة وأنهم يطلبون الاسناد الانفعالي أكثر من غيرهم. (15 ص. w361)

من خلال ما تقدم... نجد أن لموضوع الضغوط أهمية كبيرة والأهم من ذلك الدور الذي يقوم به الفرد في أسلوب تعامله مع هذه الضغوط التي

تواجهه في حياته اليومية... من هنا تبرز أهمية البحث الحالي (التعامل مع الضغوط النفسية لدى طالبات الأقسام الداخلية في جامعة بغداد) حيث يعتبر من المواضيع الجديرة بالدراسة في قطرنا، للتعرف على كيفية التعامل مع الضغوط النفسية التي تواجه الطالبات المغتربات عن أهلهن والساكنات في الأقسام الداخلية وما يعاني من ضغوط من أهلهن والساكنات في الأقسام الداخلية وما يعانين من ضغوط ومشكلات متعددة خاصة ونحن نعيش حياة سريعة التطور والتغير وظروف صعبة وحاسمة وحقيقية وما ينتج عن هذه الأمور من ضغوط كثيرة ومتنوعة التعقيد تتطلب المواجهة وتتطلب التعامل معها بشكل جدي وفعال، بحيث تؤدي بالفرد إلى حالة من التوازن والصحة النفسية الجيدة. كما أن معرفة كيفية التعامل مع الضغوط له أهميته لدى المسؤولين عن شؤون الطلبة الجامعيين وبالأخص طلبة الأقسام الداخلية في الوقوف على حل مشكلاتهم ومساعدتهم على تجاوزها.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1) التعرف على كيفية التعامل مع الضغوط النفسية لدى الطالبات الساكنات في الأقسام الداخلية والساكنات مع ذويهم وفق متغيري (السكن – المرحلة الدراسية)

2) التعرف على الفروق في كيفية التعامل مع الضغوط بين طالبات الأقسام الداخلية المرحلة الأولى والمرحلة الرابعة.

3) التعرف على الفروق في كيفية التعامل مع الضغوط بين الطالبات الساكنات مع ذويهم المرحلة الأولى والمرحلة الرابعة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بعينه في طالبات الأقسام الداخلية في جامعة بغداد المرحلة الأولى والمرحلة الرابعة للعام الدراسي 1992- 1993، والطالبات الساكنات مع ذويهم في جامعة بغداد المرحلة الأولى والمرحلة الرابعة للعام الدراسي 1992- 1993.

تحديد المصطلحات:

وردت في البحث الحالي المصطلحات الآتية:

أولاً: التعامل مع الضغوط.

ثانيًا: المرحلة الجامعية.

ثالثًا: طالبات الأقسام الداخلية.

أولاً: التعامل مع الضغوط

2- الضغوط النفسية:

هناك عدة تعريفات عن الضغوط، نذكر منها:

1- يُعرف لازورس Lazarus بأنه أحداث خارجية عن الفرد تجعله في وضع غير اعتيادي، أو هو متطلبات استثنائية عليه، أو تهدده بطريقة ما (10 ص. 167)

2- مما عرفه كروس Gross أن الضغط هو الفشل في الطرق الاعتيادية للسيطرة على التهديد (6 ص. 432)

3- ويرى شيبيلسك Shebilisk الضغط بأنه ليس إحساسًا فقط ولكنه قيام الفرد باستجابات للبيئة والأحداث النفسية والتي تبدو وكأنها تهديدات (15 ص. 91)

من التعريفات السابقة يتضح أن الضغط قد يكون إحساسًا وقد يكون سلوكًا أو أحداثًا يفشل الفرد في التكيف معها.

وقد تبنت الباحثة تعريف بثينة منصور للضغط، وهو:

"يتمثل الضغط بالمشاكل والصعوبات والأحداث التي قد تواجه الفرد في حياته اليومية وتسبب له توترًا أو تشكل له تهديدًا أو تكون عبئًا عليه".

أما التعريف الإجرائي لها "الضغط هو عبارة عن صياغات لفظية تمثل مشاكل أو صعوبات أو أحداثًا افترض الفرد قد تعرض لها في حياته وتقدم له مطبوعة على شكل استبيان" (1 ص. 22- 23)

ب- التعامل مع الضغوط:

هناك تعريفات عن التعامل مع الضغوط نذكر منها:

1- يعرف ستيرلي ودوينلي Sutterley and Donnely التعامل بالعملية التي تتبع الأحداث في كل وقت يواجه بها الفرد هذه الأحداث (14 ص.5)

2- معرفة لازورس وفولكمان Lazarus and Folkman البحث عن عامل موازنة يساعد الأفراد للتكيف النفسي خلال فترة حصول الأحداث الضاغطة. (8 ص. 946)

3- ويرى بيرلين Pearlin أن التعامل مع ضغوط الحياة هو ما يقوم به الأفراد لتجنب إيذاء شدائد الحياة. (8 ص. 46)

والتعريف الذي تبناه البحث الحالي هو تعريف بثينة منصور للتعامل مع الضغوط – بأنه "أساليب يعتمدها الفرد في مواجهة الضغوط التي يتعرض

لها موقفيًا من خلال استثارة عملياته العقلية بموقف فرضي وقد تكون هذه الأساليب التي هي مخزونه العقلي فعالة في إبعاد التهديد وخفض التوتر أو قد لا تكون".

والتعريف الإجرائي – "هو اختيار البديل الذي يمثل أحد أنواع التعامل (معرفي – سلوكي – تجنبي) على مقيس التعامل مع الضغوط". (1 ص. 24)

ثانيًا: المرحلة الجامعية:

هي المرحلة الدراسية التي تلي الدراسة الإعدادية ومنها يحصل الطالب على شهادة البكالوريوس.

ثالثًا: طالبات الأقسام الداخلية:

هن الطالبات العراقيات العربيات المغتربات عن أهلهن واللائي يسكنّ الأقسام الداخلية المخصصة لهن من قبل جامعة بغداد – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

يركز هذا الفصل على عرض الإطار النظري للضغوط النفسية وكيفية التعامل معها – مع عرض لبعض الدراسات في مجال الضغوط والتعامل معها.

أولا: الإطار النظري:

الضغط Stress

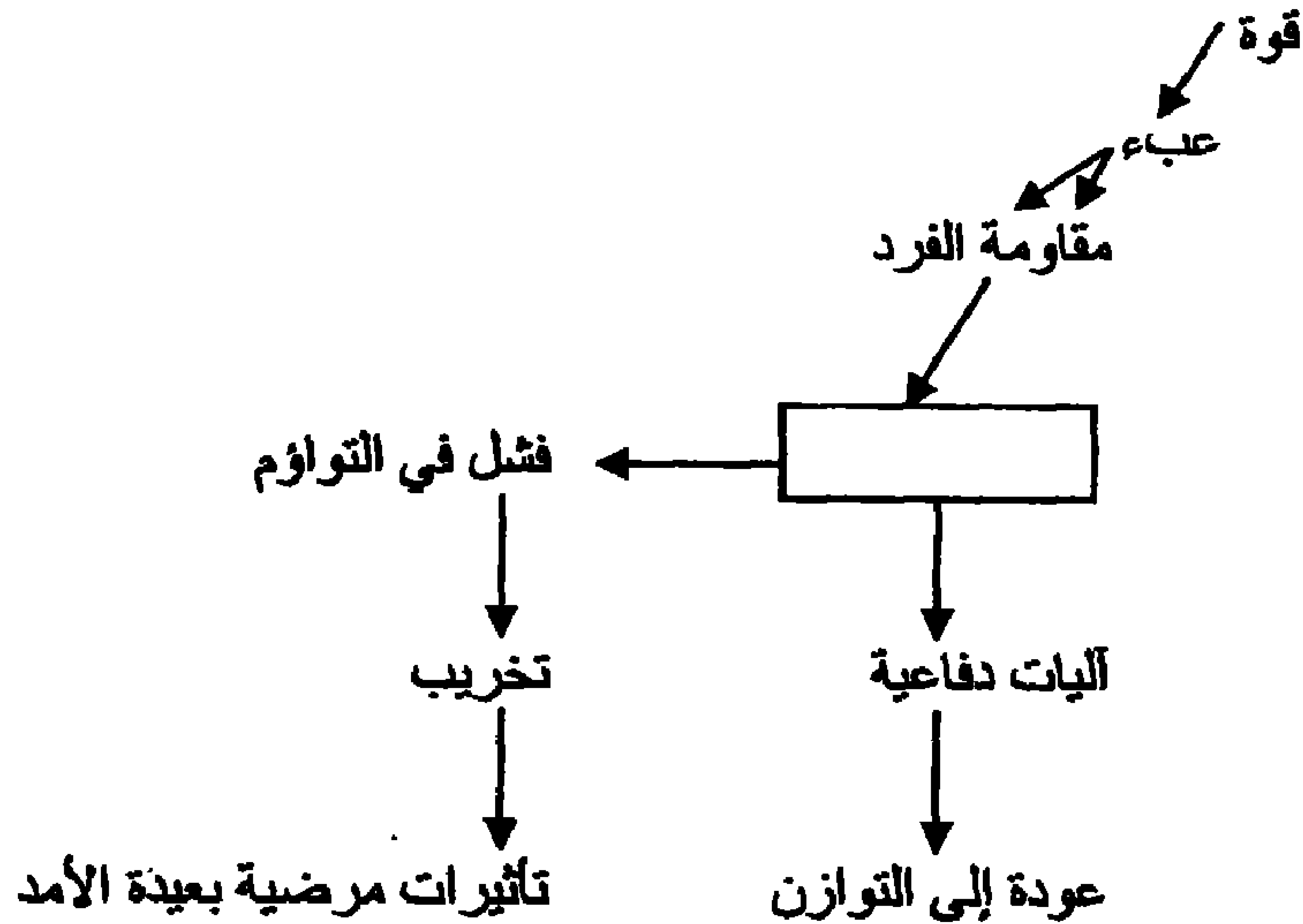
من خلال تعامل الفرد مع البيئة تنشأ الضغوط – وذلك عندما يفسر الفرد تنبيهًا ما على أنه خطر وتهديد وتحدٍ.. ويكون الموقف الذي يثير الضغط

متضمنًا لمتطلبات تتجاوز الوسائل المتاحة والممكنة لذلك الفرد. (16 ص. 640)

وهناك وجهات نظر متعددة في فهم الضغط وتفسيرها ويمكن أن نحددها في اتجاهين رئيسيين:

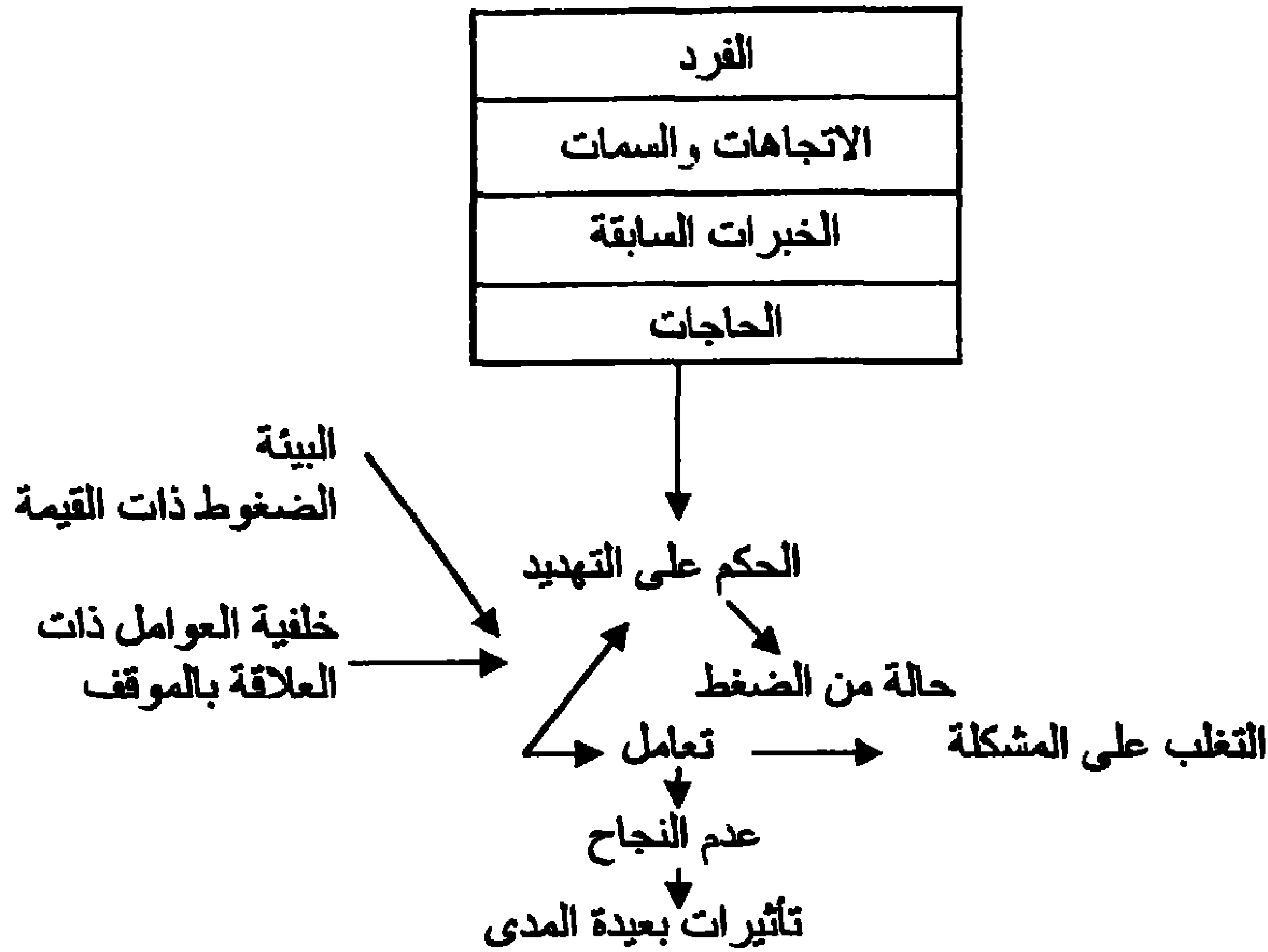
وجهة النظر الأولى – التي يمثلها سيلاي Seley في فهم الضغوط من خلال نموذج التنبيه – الاستجابة.

وتعد نظرية سيلاي هذه الأساسي لهذا النموذج والذي فُسر على أساسها علاقة المرضى بالضغط، فأكد أن الضغوط تسبب تغيرات محددة في التركيب الكيماوي والبنائي للجسم – وقسم من هذه التغيرات علامات للفرد، وأخرى مظاهر لردود الفعل توائمية للجس، والتي هي آليات دفاعية ضد الضغوط، ويمكن توضيح هذا النموذج وفق المخطط الموضح في الشكل (1). (7 ص. 7)



شكل (1) نموذج التنبيه – الاستجابه للضغط

أما وجهة النظر الثانية – التي يمثلها لازورس Lazarus حيث حاول وجماعته أن يفسروا الضغط من خلال نموذج الفرد – البيئة، والشكل (2) يوضح ذلك. (7 ص. 10)



شكل (2) نموذج الفرد – البيئة للضغوط

وقد أطلق لازورس وجماعته على هذا النموذج بالنموذج التعاملي Transactional Model. وهذا النموذج ينسجم مع المنظور المعرفي للسلوك وقد فسر (ميزون Mason) هذا النموذج بالفقدان للانسجام بين التنظيم الطبيعي للفرد وبين متطلبات البيئة، والتناقض الذي يحصل بين متطلبات التنظيم سواء كانت داخلية أو خارجية، تحديات أو أهداف وطريقة إدراك الفرد لاستجابته لهذه المتطلبات هي التي تشكل الضغط. (12 ص. 292)

وهذه تؤكد أن طبيعة العلاقة بين التنبيهات البيئية وردود فعل الفرد هما العناصر الحيوية في فهم الضغوط وتفسيرها.

وحسب وجهة النظر هذه فإن أية قوة أو متغير تشكل عبئًا على الجسم (سواء كان المتغير فسلجيًا أو اجتماعيًا أو نفسيًا) أما الاستجابة أو

ردود الفعل لهذا المتغير تعتمد على كيفية تفسير الفرد لمدى الأذى أو التهديد أو التحدي للهدف... وعملية التقييم المعرفي لها علاقة بتقييم الفرد للتهديد، فالتقييم ليس إدراكًا سهلاً لعناصر الموقف ولكنه حكم واستنتاج تتجمع فيه الأفكار والتوقعات وأي تغير في عناصر الموقف يمكن أن تغير في تفسير الفرد للموقف. (15 ص. 366)

التعامل مع الإحباط والصراع والضغوط الأخرى:

حالات الإحباط والصراع وغيرها من الضغوط التي ترتبط بحالات انفعالية غير سارة كالقلق والغضب، وحينما يتعامل الناس مع الموقف فإنهم يستجيبون بطريقة من شأنها أن تساعدهم على تجنب أو الهرب من أو تقليل الضيق ومعالجة المشكلة... وهناك استراتيجيات سلوكية للتعامل، حيث يتوافق الناس أحيانًا بالتمثيل وبالحل المتعمد للمشكلة وبالعدوان والتقهقر والانسحاب أو الهروب. (2 ص. 620)

ثانيا – الدراسات السابقة:

تتضمن الدراسات السابقة البحوث التي لها علاقة بالبحث الحالي، والهدف من ذلك الوقوف على طبيعة هذه الدراسات وأهدافها والنتائج التي توصلت إليها والتي تفيد وتدعم البحث الحالي.

أ- البحوث الأجنبية.

ب- البحوث العربية.

أ- البحوث الأجنبية:

أكدت العديد من الدراسات أهمية الإسناد الانفعالي مقارنة بأساليب التعامل الأخرى، فقد وجد كوين ولازورس (Coyno and Lazarus 1981) أن الأفراد المصابين بالكآبة يطلبون الإسناد الانفعالي أكثر من الآخرين... وفي دراسة اختلاف الجنسين وجد هبنر Happner أن

النساء يستخدمن هذا النمط من التعامل أكثر من الرجال.. أما ستون Stone فقد وجد أن طلب الإسناد الاجتماعي قد أقره الرجال في 11٪ لمشاكلهم فيما أقرهن النساء في 18٪ من مشاكلهن.

أما فيما يخص طلب المعلومات فقد أكدت الدراسات أن هناك ارتباطًا عاليًا بينها وبين الإسناد الاجتماعي... ففي الدراسة التي أجراها سدل وآخرون (Sidle, Moss, Adams, Cady) أشاروا بأن طلب المعلومات هو البحث عن المعلومات كمحاولة فعالة للابتعاد أو حل المشكلة. فإذا عرف المريض نتيجة التحليل أن لديه مرض معين فإن هناك مجموعات من المرضى يطلبون تزويدهم بالمعلومات عن هذا المرض. وفي دراسة بلنكس، موس، سادل (Billings – Moos – Sidle) وجدوا أن النساء يلجأن إلى طلب المعلومات أكثر من الرجال عندما يعانين من عدم الارتياح في حالات الضغوط. (11 ص. 186)

وفي دراسات التجنب فإن أغلب الدراسات إما أن تقيمه تجنبًا معرفيًا أو تجنبًا سلوكيًا للموقف. ففي دراستين أجريت في مجال التجنب السلوجي وُجد أن السلوك التجنبي يستخدم في 15٪ من المشاكل. ففي العينة المستخدمة في هاتين الدراستين كان تعامل غير المدخنين مع الضغوط يغريهم استخدام التدخين كسلوك تجنبي واضح. (11 ص.200)

أما التجنب المعرفي، فقد أكدت الدراسات أنه يتضمن امتلاك العقل أشياء أخرى غير المشكلة في وقت واحد، فقد استخدم أكثر من مصطلح للتجنب المعرفي مثل الكبت والهروب والتشاغل... فوجد ستون Stone أن التشاغل استخدم في 23٪ من مشاكل الرجال و30٪ للنساء. (11 ص. 901)

وفيما يخص خفض التوتر أو قد يطلق عليه الاستجابة التجنبية، التي تتضمن السلوك الذي يستخدم لخفض الضغط بدون تجنب سبب ذلك الضغط – فبدلاً من أن يُترك الشخص في الموقف الضاغط فإنه يستخدم أسلوب خفض

التوتر عندما يبدأ الفعل لكي يحول هذا التوتر إلى شرب الكحول وتناول العقاقير والاستجمام والأكال والتمارين الرياضية والمطالعة.

وفي دراسة اختلاف الجنسين في استخدام أسلوب خفض التوتر وجد أن النساء أكثر من الرجال في استخدامه. فقد وضحت دراسة ستون Stone أن 20٪ من النساء يستخدمن استجابات الاسترخاء والاستجمام كطريقة للتعامل مقارنة لـ14٪ من استجابات الرجال. (11 ص. 894)

ب- الدراسات العربية:

ومن الدراسات العربية التي شملت موضوع التعامل مع الضغوط، الدراسة التي قامت بها (بثينة منصور 1989) والتي كان هدفها مقارنة الجامعيين من ذوي مركز السيطرة الداخلي وذوي مركز السيطرة الخارجي في أساليب تعاملهم مع الضغوط التي يتعرضون لها. وقد أشارت النتائج أن ذوي مركز السيطرة الداخلي يميلون إلى مواجهة الضغوط فيما يميل ذوي السيطرة الخارجية إلى تجنب الضغوط. (1 ص. 3)

أما فيما يخص المخاوف، ففي البحث الذي قاما به (كامل وسعاد 1986) والذي يهدف التعرف على المخاوف التي تعاني منها الطالبات الجامعيات في الأقسام الداخلية، فقد أشارت نتائج البحث أن الطالبات يعانين من مخاوف مختلفة تم ترتيبها حسب درجات حدتها وكانت تتراوح بين (1.89 – 37٪) حيث كان عدد المخاوف الحادة (28) التي تزيد حدتها عن (1) وهي درجة المتوسط الحسابي لمقياس التدرج الثلاثي الذي وضع لقياس حدة الخوف، وتتراوح درجات حدتها بين (1.89 – 1.01) منها: أخاف عقاب الله – أخاف على أسرتي من شيء مكروه – أخاف فقدان من أحبهم... إلخ. (4 ص. 196)

وفي دراسة أجريت لمعرفة أسباب الانفعالات في مصر قام بها (عيدي 1972) على عينة كان الهدف معرفة المواقف التي تثير في الطلبة الانفعالات

الآتية: الخوف – السعادة – الحزن – الكره – النفور، وأهم ما توصل إليه الباحث من نتائج تدور حول انفعال الخوف (من المستقبل – المفاجآت – الامتحان – الظلام – عقاب الله – المرض – والخوف من المجهول ... إلخ) كما أشار إلى أن مخاوف (الفوبيا) تكثر عند البنات أكثر من البنين، منها الأماكن المرتفعة – الدم – الإصابة بالعاهات الجسدية. (3 – ص. 339-349)

منهجية البحث وإجراءاته:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة كيفية التعامل مع الضغوط النفسية لدى طالبات الأقسام الداخلية في جامعة – وبعض المتغيرات الأخرى (السكن – المرحلة الدراسية).

ولغرض التوصل إلى أهداف البحث فقد تطلب الأمر توفر أداة لقياس التعامل مع الضغوط، وفيما يلي وصف للأداة التي استخدمت في هذا البحث.

أولا: أداة البحث:

لقد توفر للباحثة من خلال استعراض المقاييس التي تتلائم وطبيعة وأهداف البحث ومنهجيته – مقياس (التعامل مع الضغوط) لـ(بثينة منصور 1989) ملحق (1).

اعتمد هذا المقياس طرح الموقف الضاغط ويطرح معه ثلاثة حلول وعلى المستجيب أن يختار حلاً واحدًا هو الأكثر احتمالاً للاستخدام فيما إذا تعرض لهذا الموقف...

واشتمل المقياس على (14) موقفًا ضاغطًا وتطرح مع كل موقف ثلاثة أساليب للتعامل مع الضغوط وعلى المستجيب أن يختار بديلاً واحدًا يُعده الأكثر احتمالاً للاستخدام مع الموقف الضاغط المطروح.

الصدق للمقياس:

لغرض الحصول على مقياس صادق للتعامل مع الضغوط، استخدمت الباحثة طريقتان هما الصدق الظاهري وصدق البناء.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس فقد تم إعادة تطبيق المقياس بعد عشرة أيام من تطبيقه الأول. وتم استخراج الثبات لكل فقرة بأسلوب معامل ثبات سكوت المستخدم في المقاييس التصنيفية، وقد كانت درجة الثبات النهائية عبارة عن متوسط هذه الدرجات وبلغت 0.39 (1 ص.92).

تصحيح المقياس:

بما أن المقياس تصنيفي – فقد كان التصحيح هو إعطاء درجة واحدة لكل بديل مختار يشير إلى مدى قوة أسلوب التعامل مع الضغوط، وبذلك تكون أعلى درجة محتملة لأي من البدائل الثلاثة (14) وأقل درجة محتملة لأي بديل (صفر). (1 ص. 86)

ثانيًا: إجراءات البحث الأساسية

ستتطرق الباحثة إلى نقطتين عند تناولها عينة البحث الأساسية هما:

أ- مصادر اختيار العينة.

ب- وصف العينة.

أ - مصادر اختيار العينة – أُختيرت عينة البحث الحالية اختيار عشوائي من الطالبات الجامعيات في جامعة بغداد وقد بلغت عينة البحث الأساسية (200) طالبة؛ (100) طالبة من الأقسام الداخلية (قسم العقيدة) ومن المرحلة الأولى والمرحلة الرابعة و(100) طالبة من الساكنات مع ذويهم في بغداد – ومن بين كليات مختلفة في جامعة بغداد (كلية التربية الأولى – كلية الآداب – كليات الإدارة والاقتصاد – كلية اللغات –

كلية الشريعة). والسبب في اختيار هذه العينة الممثلة كان لغرض ضبط متغيرات البحث.

ب- وصف العينة:

فيما يأتي وصف لأفراد عينة البحث حيث يمثل جدول (1) توزيع أفراد العينة تبعًا للساكنات في الأقسام الداخلية المرحلة الأولى والمرحلة الرابعة.

الكلية	المرحلة الأولى	المرحلة الرابعة	المجموع
كلية التربية الأولى	12	20	32
كلية الآداب	20	18	38
كلية اللغات	8	12	20
كلية الشريعة	10	-	10
المجموع	50	50	100

جدول (1) يمثل توزيع الطالبات في الأقسام الداخلية تبعًا للمرحلة الدراسية والكليات.

والجدول (2) يمثل توزيع أفراد عينة البحث الطالبات الساكنات مع ذويهم في بغداد وتبعًا للكليات المنتمين إليها والمرحلة الدراسية.

الكلية	المرحلة الأولى	المرحلة الرابعة	المجموع
كلية التربية الأولى	15	18	33
كلية الآداب	14	12	26
كلية القانون	12	10	22
كلية اللغات	9	10	19
المجموع	50	50	100

جدول (2) يمثل توزيع الطالبات الجامعيات الساكنات مع ذويهم وتبعًا لكلياتهم والمرحلة الدراسية

ثالثًا: إجراءات البحث:

كانت إجراءات البحث عند تطبيق مقياس التعامل مع الضغوط – الالتقاء بأفراد العينة ومن ثم تصحيحه ورصد نتائجه – وكانت الخطوات التالية: التقت الباحثة بالطالبات الجامعيات الساكنات في الأقسام الداخلية (قسم العقيدة) في باب المعظم بعد الدوام الرسمي. بعد أن عرّفت نفسها لإدارة القسم، والغرض الذي جاءت من أجله.. وكانت الإدارة متعاونة مع الباحثة في تهيئة الطالبات للإجابة على مقياس البحث.. وعند لقاء الباحثة مع الطالبات كانت توضح لها الهدف من البحث وأهميته، وتطلب التعاون معها في الجواب الصريح والذي يمثل وجهة نظرهن وعدم ترك بديل بدون إجابة، كما طلبت منهن عدم ذكر الاسم والإجابة بحرية تامة.

رابعًا: المعالجة الإحصائية:

للإجابة على تساؤلات البحث سوف تعالج النتائج بالطريقة الإحصائية الآتية:

تحليل التباين ذي العاملين بإعادة القياس لمتغير واحد.

Two-factor with repeated measures on one factor.

النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل نتائج البحث وتفسيرها وفقًا لأهداف البحث.

ولغرض تحديد تعامل الطالبات الساكنات في الأقسام الداخلية مع الدراسات التي أجريت في هذا المجال باستخدام تحليل التباين ذي العاملين بإعادة القياس لمتغير واحد.

Two-factor with repeated measures on one factor.

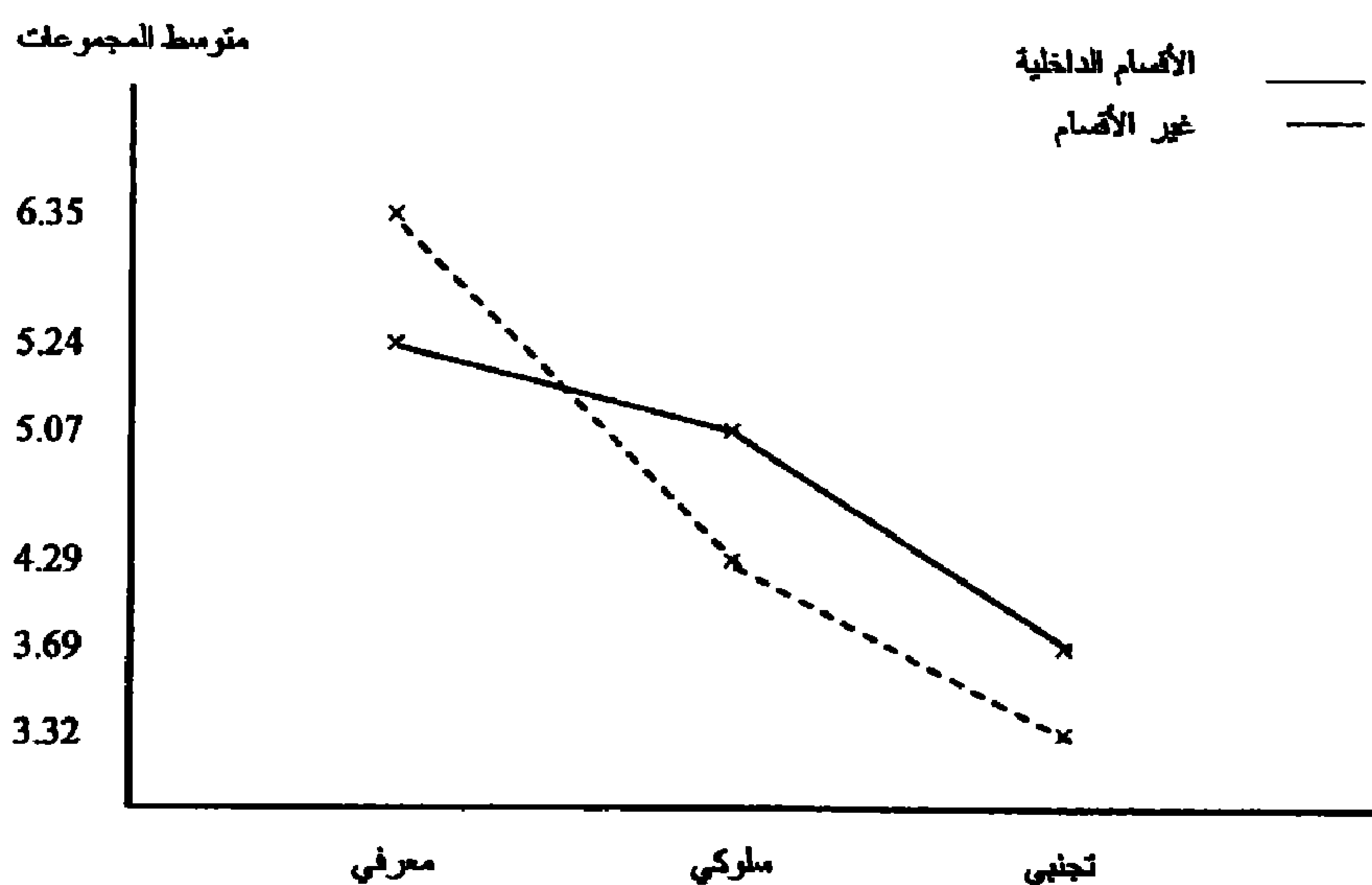
لعينة مكونة من(100)طالبة الساكنات في الأقسام الداخلية و(100) طالبات الساكنات مع ذويهم. وقد ضمنت النتائج في الجدول (   ).

جدول (3) تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق في التعامل مع الضغوط بين الطالبات الساكنات في الأقسام الداخلية والطالبات الساكنات مع ذويهم.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع التباين	القيمة الفائية
بيني الأفراد	199		
بيني المجموعات	1	0.013	0.078
ضمن المجموعات	198	0.190	
ضمن الأفراد	400	40.357	
بيني التعامل	2	1750.00	
التفاعل	2	1.753.10	❖75.9
ضمن المجموعة بيني التعامل	396	28.3	❖77.5

* الفرق ذو دلالة عند مستوى 0.01.

تشير نتائج البحث إلى وجود تفاعل بين الطالبات الساكنات في الأقسام الداخلية والطالبات الساكنات مع ذويهم وأساليبه التعامل مع الضغوط (معرفي وسلوكي وتجنبي) عند مستوى 0.01 ولتوضيح التفاعل مثلت الأوساط في الشكل (3).



شكل (3)

يتضح من الشكل (3) أنه على الرغم من أن طالبات الأقسام الداخلية والطالبات الساكنات مع ذويهم أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب التعامل المعرفي مع الضغوط مقارنة بالأسلوب السلوكي والأسلوب التجنبي إلا أن الطالبات الساكنات مع ذويهم خارج الأقسام الداخلية أكثر ميلاً لاستخدام هذا الأسلوب مقارنة بالطالبات الساكنات في الأقسام الداخلية.

يأتي الأسلوب السلوكي بالمرتبة الثانية ولصالح الطالبات الساكنات في الأقسام الداخلية وبفرق يبدو ضئيلاً. فيما يأتي الأسلوب التجنبي أكثر وضوحًا منه من الأسلوب السلوكي وأن طالبات الأقسام الداخلية أكثر ميلاً للجوء إلى الأسلوب التجنبي مقارنة بالطالبات الساكنات مع ذويهم.

وهذه النتيجة هي بسبب ابتعاد الطالبات عن ذويهم فتبدو لهن المشكلات أصعب مما هي عليه، مقارنة بالطالبات الساكنات مع ذويهم حيث أن الأهل يبددون الكثير من معاناة الطالبات الجامعيات خاصة النواحي المادية والاجتماعية ويشعروهن بالأمان والاستقرار.

ويعد الأسلوبان المعرفي والسلوكي من الأساليب الفعالة في التعامل مع الضغوط. وعلى هذا الأساس نجد أن الطالبات الساكنات مع ذويهم أكثر ميلاً إلى استخدام الأسلوب الفعال وخاصة المعرفي مقارنة مع طالبات الأقسام الداخلية.

فيما يخص الهدف الثاني، ولغرض التعرف هل هناك فروق ذات دلالة في التعامل مع الضغوط بين طالبات الأقسام الداخلية المرحلة الأولى والمرحلة الرابعة، استخدم أسلوب تحليل التباين ذي العاملين بإعادة القياس لمتغير واحد، وضمنت النتائج في الجدول (4).

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع التباين	القيمة الفائية
بيني الأفراد	99	0.55	
بيني المجموعات	2	0.09	0.099
ضمن المجموعات	97	0.620	
ضمن الأفراد	200	15.19	
بيني التعامل	2	815.7	
التفاعل	4	160	160.98
ضمن المجموعة بيني التعامل	194	7.01	38.07

تشير النتائج في الجدول (4) إلى أن هناك فرقًا بين الطالبات الساكنات في الأقسام الداخلية المرحلة الأولى والطالبات المرحلة الرابعة في استخدام أسلوب التعامل المعرفي مع الضغوط مقارنة بالأسلوب السلوكي والتجنبي. أي أن الطالبات الساكنات في الأقسام الداخلية المرحلة الرابعة هي أكثر ميلاً لاستخدام هذا الأسلوب مقارنة بطالبات المرحلة الأولى. وتوضح هذه النتيجة أن طالبات المرحلة الرابعة قد خبرت الحياة أكثر من طالبات المرحلة الأولى ويستطعن التعامل مع متغيراتها خاصة وهي سكن الأقسام الداخلية بعيدات عن أهلهن، إضافة إلى وصولهن درجة من النضج والاستقرار النفسي والانفعالي مقارنة بالمرحلة الأولى اللاتي لا يزلن في بداية حياتهن الجامعية يفتقدن الأمان والاستقرار بالإضافة إلى الحياة الجديدة في الجامعة بالاختلاط مع الجنس الآخر والظروف الدراسية الاقتصادية ويأتي الأسلوب السلوكي بالمرتبة الثانية أيضًا ولصالح طالبات المرحلة الرابعة ولو بفرق ضئيل. فيما يبدو أن الأسلوب التجنبي أكثر وضوحًا من الأسلوب السلوكي لدى طالبات المرحلة الأولى فهن يملن إلى هذا الأسلوب أكثر من الأسلوب السلوكي والمعرفي في التعامل مع الضغوط.

ولغرض التعرف على نتيجة الهدف الثالث فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في التعامل مع الضغوط بين الطالبات الساكنات مع ذويهم المرحلة الأولى والمرحلة الرابعة. وقد استخدم تحليل التباين ذي العاملين بإعادة القياس لمتغير واحد، وضمنت النتائج في الجدول (5).

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع التباين	القيمة الفائية
بيني الأفراد	99	0.63	
بيني المجموعات	2	0.06	0.083
ضمن المجموعات	97	0.57	
ضمن الأفراد	200	13.9	
بيني التفاعل	2	798.3	
التفاعل	4	148	139.4
ضمن المجموعة بيني التعامل	194	6.92	29.3

وتشير النتائج في الجدول ( ) أن هناك فرقًا بين الطالبات المرحلة الأولى والمرحلة الرابعة والساكنات مع ذويهم في استخدام أسلوب التعامل المعرفي مع الضغوط مقارنة بالأسلوب السلوكي والتجنبي، ولصالح طالبات المرحلة الرابعة. فقد ظهر أن طالبات المرحلة الرابعة يملن أكثر لاستخدام أسلوب التعامل المعرفي في مجابهة الضغوط، وبفارق واضح مقارنة بطالبات المرحلة الأولى.

ويأتي الأسلوب السلوكي بالمرحلة الثانية ولصالح المرحلة الرابعة وتشير النتائج إلى أن طالبات المرحلة الأولى أكثر تعاملاً مع الأسلوب التجنبي مقارنة بطالبات المرحلة الرابعة. وعليه فطالبات المرحلة الرابعة أفضل في تعاملهن مع الضغوط حيث استخدمن الأسلوب المعرفي والسلوكي مقارنة بطالبات المرحلة الرابعة.

وهذا يؤكد ما وصلت إليهن طالبات المرحلة الرابعة من نضج وخبرة واسعة يجعلهن أكثر معايشة لظروف الحياة الصعبة في الأربع سنين التي قضتها في الجامعة.

التوصيات والمقترحات

بناءً على ما توصل إليه هذا البحث من نتائج، فإن أهم التوصيات والمقترحات هي:

التوصيات:

1- يتوجب على المسؤولين عن طالبات الأقسام الداخلية الاهتمام أكثر بخاصة طالبات المرحلة الأولى، في الرعاية والاهتمام والإرشاد والإسناد والتواصل الدائم معهن حتى يستطعن تجاوز الصعوبات التي يلاقونها سواء الاقتصادية أو الاجتماعية أو النفسية، والدراسية.

2- زيادة في الاهتمام من قبل الاتحادات الوطنية في الكليات لطلبة الأقسام الداخلية بطالبات المرحلة الأولى وبخاصة المرحلة الأولى بزيارتهن والوقوف على أنهن مستقرات باعنبار طالبات الاتحاد الوطني هن أقرب لنفوس الطالبات من المسؤولين ولأنهن في نفس الأعمار تقريبًا ويفهمن المقترحات أكثر.

1- إجراء دراسة مماثلة لطلبة المرحلة الإعدادية.

2- إجراء دراسة في التعامل مع الضغوط لدى طلبة الجامعة تبعًا لمتغيرات (الجنس – التخصص الدراسي).

3- إجراء دراسة تعتمد على أساليب أخرى للتعامل مع الضغوط النفسية.

المصادر

المصادر العربية

1- بُثينة منصور الحلو – "مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط النفسية" جامعة بغداد – كلية الآداب – رسالة ماجستير غير منشورة، 1989.

2- دافيدوف، لندال – مدخل علم النفس؛ ترجمة سيد الطواب – محمود عمر، نجيب خزام، الطبعة الثالثة، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع، 1988.

3- عبد الرحمن محمد عيسوي – علم النفس ومشكلات الفرد، جمهورية مصر العربية، الإسكندرية، 1972.

4- كامل علوان التريبدي وسعاد ومرصوف الدوري – "المخاوف التي تعاني منها الطالبات الجامعيات في الأقسام الداخلية"، بغداد، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، 1986.

المصادر الأجنبية

5- Anastasi Anne and other "*Study of Fear and Anger in College*" Students through the controlled diary method, "Journal of Genetic Psychology", vol. 73, 1948.

6- Back, K. W. "*Social Psychology*", New York, John Wiley, 1977.

7- Cooper, G. L. *The stress check coping with stresses of life and work*. N. J.; Prentice-Hall, 1981.

8- Holahan, C. J., *Personal and contextual determinants of coping strategies*, 52 (5). 1987.

9- H. R. *Documenta* Ciba-Geigy, an international form for the doctor, 1988.

10- Lazarus, R. S. "*Patterns of adjustment and human effectiveness*", McGraw-Hill Book Company, 1969.

11- Stone, A.D. and John, M.N. *New measure of daily coping development and preliminary results*. Journal of personality and social psychology. 46 (4), 1984.

12- Neufeld R.W. *Psychological stress and psychopath doge*. McGraw-Hill Book Company, 1982.

13- Selye, H. *The Stress of Life*, New York, McGraw, 1976.

14- Sutterley, D.C. and Gloria, F.D. *Coping with Stress*, An open publication, 1981.

15- Worchel, S. and Wayne, S. *Psychology, Principles and Applications*, second edition, Prentice-Hall, 1986.

16. Wolman, B.B. *International Encyclopedia of Psychiatry, Psychology, Psychoanalysis and Neurology*. Part 10, 1977.

قياس الأمن النفسي لموظفي وموظفات الدولة [1]

أهمية البحث والحاجة إليه

منذ أن وجد الأنسان علي وجه الأرض وهو يسعي ويكدح للحفاظ علي وجوده وللحصول علي قوته ولتأمين مسكنه، كل ذلك السعي والكدح يتبلور فيما يبذله الإنسان من عمل في مختلف ميادين الحياة، فالعمل يرتبط بحياة الفرد ووجوده منذ القدم والوقت الحاضر والمستقبل والعمل بالنسبة للفرد وسيلة من وسائل تعبيره عن نفسه وعامل من عوامل تكامل شخصيته وهو بالنسبة للجميع عامل من عوامل تماسكه وقوته (1- 97).

وهو إلي جانب كونه يسد الحاجات المختلفة للفرد ويحدد المستوي الإجتماعي له فإنه يحدد هويته الذاتيه ويتيح له فرصاً مختلفة للقيام بالنشاطات الاجتماعية وتكوين العلاقات مع الآخرين العاملين في ميادين الحياة المختلفة ومنها القريبة إلي عمله (2- 34).

وفي البلدان والمجتمعات المتقدمة... ونتيجة التطورات السريعة والهائلة في الحياة المختلفة والتحول من مجتمع نامي إلي مجتمع صناعي دائم الحركة والتغير..وبتعقيد العلاقات بين العاملين في هذه الميادين، فقد نتجت عنها آثار نفسية واجتماعية ضارة علي العاملين الذين يمثلون الأيدي العاملة في كل مجتمع.. وفي معظم المجتمعات، فان التحول الصناعي هذا يصاحبه زيادة الامراض النفسية والعقلية... كما يتميز المجتمع النامي ايضاً بالصراع القديم والجديد- حيث يؤدي هذا الصراع إلي الحيرة وتضارب القيم الاجتماعية والتجاهات السلوكية للعامل مما يؤثر علي صحته النفسية (7- 102).

---

(1) بالاشتراك مع الباحثة / زينب حياوي بديوي

كل هذا ينعكس بدوره علي طبيعة العلاقات الاجتماعية والوظيفية في البلدان النامية ومنها العراق... وفضلاً عن ذلك كله فان ظروف الحصار الذي يعاني

منها الشعب العراقي قد وضع موظفي الدولة وهم جزء كبير مهم في ظروف قاسية وتوتر نفسي، باعتبار أن موظف الدولة يسهم في ممارسة السلطة عن طريق القرارات التي تتخذها القيادة وذوو الاختصاص.. فالموظف في الوظيفة العامة جزء لا يتجزأ من الدولة ويتمتع بالهيبة والاحترام نفسه التي تتمتع بها الدولة.. واحترام الموظف لا يتحقق في ذات الموظف ووضعه المادي بقدر ما يتعلق بتصرفاته وسلوكه بوصفه جزء لا يتجزأ من الوظيفة العامة التي تعد الوجه الآخر لحقيقة الدولة (12- 112).

ومن هنا تبرز أهمية الوظيفة العامة في المجتمع ودورها الكبير والفاعل في حياة الامة والمواطنين (5- 44).

فالعمل الوظيفي له أثر نفسي قوي في الاتزان النفسي... فمن خلاله يكتسب الموظف قوة ويطمئن علي نفسه ومستقبله وعن طريقه يحقق مركزاً مرموقاً في المجتمع الذي ينتمي اليه (6- 98).

لذا فان التنظيم الاداري يجب ان لا يغفل الطبيعة الانسانية لهؤلاء الموظفين عند التعامل معهم.. فحاجات الانسان لا تقف عند المرتب وتأمين الاحتياجات المادية.. ولكن تتعداها إلي وجوب تحقيق الشعور بالامن والاحساس بالاداري الذي تمثل في سلوك ومواقف تبينها الادارة.. تعبر عنها في حصصها وتقديرها للموظف.. فلاشك ان عدم الرضا والفشل والاحباط في العمل وفقدان الطمأنينة يؤدي إلي اضطراب الاتزان الانفعالي لدي- الموظف مما يؤثر علي سير الانتاج (13- 202).

فمن خلال العمل الوظيفي يتبع الموظف حاجاته النفسية والاجتماعية والفسيولوجية.. لكن الحاجات الانسانية غير المشبعة تعد المحركات

الاساسية التي تقف وراء ظهور دوافع التي بدورها الي اثارة السلوك الانساني وتوجهه باتجاه اشباع الحاجات (26- 41).

فهناك حاجات اساسية في سلوك الانسان ويشترك فيها كل البشر.

فقد طور علماء النفس الاجتماعي نظريات الحفز وبخاصة نظرية (ابراهام ماسلو) (Abraham Maslow) الذي اعتمد علي مفهومين في تطوير نظريته (هرمية الحاجات) وهي ان الحاجات غير المشبعة التي تحفز السلوك وانه كلما اشبعت هذه الحاجات فانها تصبح أقل ضغط (34-137).

ونظرية الدوافع الانسانية التي طورها ماسلو (Maslow) (1943-1948) تتماشي مع ما يدفع الناس للعمل. وتستعرض هذه النظرية خمسة انواع من الحاجات الانسانية هي الحاجات الفسيولوجية (Physiological Needs) الحاجات للامن (Security Needs) الحاجة الي الحب والانتماء (Need for Belonging and love) الحاجات الي الاحترام والتقدير (Stotus Need) الحاجة الي تقدير الذات (Need for Self Actualization).

ويؤكد ماسلو (Maslow) انه لا يمكن الاستغناء عن هذه الحاجات لذا فان عدم اشباعها يسبب توتر للفرد ويؤدي العمل به للتخلص منه ضماناً لصحته النفسية (30- 55).

فاننا نضحي باشباع الحاجات العليا لكي تشبع الحاجات الدنيا- فالانسان الجائع يضحي بامنه ليكسب عيشه... اما الانسان المتخم والمهدد بالخطر فانه سوف يضحي بحاجة الانتحاء لكيس يجعل نفسه آمناً. فكلما اشبع الانسان حاجة من الحاجات الدنيا تنبثق لديه حاجات اخري اكثر ارتقاء (32- 45).

مما سبق يتبين ضرورة اشباع الحاجات وخاصة الحاجة للامن النفسي.. حيث ان عدم اشباع الحاجات يؤدي الي نتائج سلبية.فلا يمكن ان توجد شخصية صحية من دون اشباع الحاجات الاساسية. ومن النتائج الاساسية لاشباع الحاجة هي الخبرة التي يشعر بها الفرد بانه في حالة طيبة وهذا الشعور بحد ذاته له

قيمة ونتيجة اخري هامة لاشباع الحاجة هي عندما نشبع حاجة الفرد فانه يصبح ممكناً لظهور حاجات جديدة او علي ان توجه السلوك (4- 50).

ومن نتائج عدم اشباع الحاجات النفسية للموظف انه لايقف تأثيرها علي الموظف نفسه انما ينتقل اثرها الي البيئة التي يتفاعل معها ، كذلك فان هذه الحاجات لا يقتصر ظهورها واثرها علي جانب من الشخصية وانما ينسحب علي الشخصية بصيغتها المتكاملة.. فعدم اشباع الحاجات بشكل مباشر يؤدي الي شعور الفرد بالقلق وعدم الارتياح (33- 197).

فعلي الدول النامية ومنها العراق ان توجه اهتمامها الي العاملين في الدولة وصحتهم النفسية بدرجة اكبر في تحسين الانتاج وزيادته.. وعليها ان تحقق مشاعر الامن والاطمئنان بين الادارة والعمال وذلك بازالة عوامل القلق وزيادة شعور التقدير والثقة بالنفس (20- 46).

ومما يدل علي اهمية الحاجة الي الامن النفسي وضرورة اشباعه ما ورد في القرآن الكريم من آيات كثيرة ومن ذلك بقوله تعالي: ((فليعبدوا رب هذا البيت الذي اطعمهم من جوع وأمنهم من خوف)) (سورة قريش آية 3- 4) وقوله تعالي ((وما جعله الله الا بشري ولتطمئن قلوبكم به)) (سورة آل عمران آية 126).

فالحاجة الي الامن النفسي تعد من الحاجات النفسية طوال الحياة وهي من الحاجات الاساسية للنمو النفسي والصحة النفسية للفرد (10- 108).

وتلعب التنشئة الاجتماعية دوراً كبيراً في تحديد درجة الامن النفسي للفرد.. فكون الفرد آمناً من الوجه النفسي ما هو الا نتاج لما خبره من البيئة من خبرات ومواقف مختلفة يشعر بالامن حيال هذه البيئة والتي اصبح يراها علي انها مهددة تثير لديه مشاعر عدم الامن (15- 31).

فاذا ما فشلت الاسرة في عملية التنشئة الاجتماعية في اشباع حاجات الفرد الاساسية مثل فقدان الامن النفسي يؤدي الي مشاكل عديدة واضطرابات نفسية

وهذا ما اكده كولر (Koller) فقد اشار الي ان الشعور بعدم الامن النفسي يؤدي الي القلق والذي يؤدي بدوره الي العداء والمخالفة والانحراف والجنوح (23- 86).

مما تقدم تتضح الحاجة الي القيام بمزيد من الدراسات في جانب المن النفسي للموظفين.. اما الدراسة الحالية تحاول التعرف علي اثر المتغيرات: الجنس، المؤهل، الدرجة الوظيفية، الحالة الاجتماعية، الدخل الشهري وعلاقتها بالامن النفسي.. فاهمية الدراسة الحالية يبرز من خلال معرفة الجانب النظري تسليط الضوء علي البعد الوجداني الانفعالي في الشخصية الانسانية وما توصلت اليه الدراسات من نتائج في هذا الميدان.. ومعرفة طبيعة العلاقة بين المتغيرات التي تناولتها الدراسة والامن النفسي، لغرض التركيز علي المتغيرات ذات العلاقة من اجل تعزيز الامن النفسي للموظف حتي يتمتع بالصحة النفسية ويمارس دوره بشكل سليم.

ونتيجة لظروف الحصار الجائر المفروض علي القطر العراقي وانعكاساته السلبية في مختلف الميادين الامر الذي انعكس علي شريحة

الموظفين الذين يمثلون الشريحة الحية والصعبة في المجتمع.. ولكي يؤدوا واجباتهم ينبغي ان يوفر لهم مستوي لائقاً من العيش الكريم يتناسب مع مؤهلاتهم ومكانتهم ودورهم القيادي لدفع عجلة التقدم في مجتمعنا الي الامام.

ومن هنا تبرز اهمية البحث وقيمته في كون الموظف او الموظفة لهم حاجاتهم النفسية التي تؤثر في سلوكهم وتوجهه في عدة اتجاهات ومن بين هذه الحاجات حاجاتهم للشعور بالامن النفسي.. فالموظف الامن نفسياً الواثق من نفسه ومن قدراته والقادر علي العطاء والنتاج من اجل رفعة شأن وطنه هو القادر علي اداء دوره القيادي في المجتمع، لذا يمكن القول ان الدراسة الحالية هي محاولة علمية جادة للتعرف علي مستوي الشعور بالامن النفسي للموظفين والموظفات

من خلال بناء مقياس للامن النفسي لهم وقياسه وعرض النتائج علي المسؤولين لغرض تعزيزه اذا كان ايجابياً او سلبياً.

فالموظفون هم ركيزة المجتمع الذي يريد التطور والتنمية الشاملة ومن هنا تأتي ضرورة الاهتمام بهم ودراسة حالتهم النفسية من خلال ما نلمسه من اهتمام المسؤولين وقيادة الحزب والثورة.. لتحسين المستوي المعاشي والاجتماعي للموظفين.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الي:

1. بناء مقياس للامن النفسي للموظفين والموظفات العاملين في دوائر الدولة.
2. قياس الامن النفسي للموظفين والموظفات في بعض دوائر الدولة.
3. التعرف علي الفروق بين مستوي الشعور بالامن النفسي والمتغيرات التالية:-

أ. الجنس (ذكر- انثي)

ب. الدرجة الوظيفية (موظف، رئيس قسم فما فوق).

ج. المؤهل العلمي (شهادة جامعية فما فوق، ودون الشهادة الجامعية).

د. الحالة الاجتماعية (متزوج- اعزب).

ه. الدخل الشهري (اقل من 1000 ، اكثر من 1000).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بعينة من موظفي وموظفات ديوان وزارات الدولة.

تحديد المصطلحات:

هناك عدة تعريفات لمصطلحات البحث منها:

الأمن النفسي (Psychological Security).

عرفه ماسلو (Maslow) 1954 " بانه شعور مركب يتضمن ابعاد اولية ثلاثة (المحبة، الانتماء، السلامة) ويترتب علي هذه الابعاد الاساسية مجموعة من الاعراف الثانوية وتبلغ احد عشر عرضاً " (6- 25).

وعرفه سوليفان (Sulivan) 1964" مجموعة فعاليات تخفض توترات الفرد لتحقيق احترامه لذاته وشعوره بالامان" (6- 106).

اما زهران 1978 "بانه الحاجة الي الشعور بان البيئة الاجتماعية بيئة صديقة وشعور الفرد بان الآخرين يحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة" (10- 153).

وهناك تعريفات اخري لشابلن (Chaplin) 1971 وعبد السلام 1979 وداود 1988، وعليه فالبحث الحالي في حدود اطاره النظري المعتمد يضع التعريف الآتي:

" شعور الفرد بحماية نفسه ووقايتها من الظروف التي تشكل خطراً عليه وعلي اسرته ومستقبله وشعوره بالانتماء والولاء الي الجماعة التي ينتمي اليها، وشعوره بالمحبة وتقبلهم اياه ومدي احترامهم له".

اما التعريف الاجرائي للبحث الحالي: هو الدرجة التي يحصل عليها الموظف من خلال اجابته علي المقياس المعد لهذا البحث.

الموظف (Public Servant).

يعرفه مرسي 1965 " هو الشخص الذي يؤدي تحت الاشراف الاعمال المكلف بها" (22- 325).

الأطار النظري والدراسات السابقة:

ان للسلوك الانساني مهما تعددت صوره دوافع معينه كثيرة توجهه الى تحقيق بعض الأهداف. وقد لعبت الدافعية دورا بالغ الأهمية في نظريات علم النفس في القرن العشرين كما شهدت العقود الاخيرة من هذا القرن نظريات اكثر تخصصا، وفيما يلي عرض هذه النظريات بشيء من الإيجاز:

اولا- نظريات الدافعية:

1- **نظرية الغرائز** – ترى هذه النظرية ان الانسان مزودا بطائفة من الاستعدادات الغرضية كجزء من معداته المورثة التى يواجه بها الحياة.. وابرز ممثليها(ماكدوجال)(megedcal) حيث عدها المحركات الاولى والدوافع الاساسية لكل سلوك يقوم به الفرد سواء كان جسميا ام ذهنياً ويعرفها ((بانها استعداد عصبي نفسي يجعل صاحبه ينتبه الى مؤثرات من نوع خاص ويدركها ادراكا حسيا ويشعر بانفعال خاص عند ادراكها ويسلك نحوها سلوكا خاصا او على الاقل يشعر بنزعة لان يملك نحوها هذا المسلك. والغرائز لا يكتسبها الفرد بل تنقل اليه بالوارثة وهي المصادر الاصلية لكل نشاط يقوم به(1- 23).وقد اعيد احياء هذه النظرية على يد ب.كاتل1950وا.ه.ماسلو1954.

2- **نظرية الفصل المنعكس:** جاءت هذا النظرية كحركة مضادة لنظرية الغرائز وهي مستمده من المدرسة السلوكية حيث انها لا تعترف بوجود دوافع فطرية موروثة.. ومحركات السلوك ليس الا منبهات فيزيقية حسية داخلية وخارجية تؤدى الى رد ود الافعال المنعكسة في تتابع آلي بحت (37- 35).

3- **نظرية التحليل النفسي:** تتفق هذه النظرية مع نظرية ماكدوجال(megedcal) في رد السلوك الى دوافع اولية غرضية هي الغرائز بمعنى ان السلوك تحركه غرائز ودوافع فطرية وهي دوافع عامة يشترك فيهما النوع الانساني باسره، حيث ان كل دافع سلوكا يستهدف غرض ما وان لم يكن ذلك ظاهرا كما هوا لحال في الاحلام وفلتات اللسان غير انها تختلف عن المدرسة الغرضية في توكيد الدور الذي تقوم به الدوافع اللا شعورية في سلوك الانسان، وهي دوافع لا يفطن الفرد لوجودها ومن ثم لا يستطيع التعبير عنها (25- 23) ويرد سجموند فرويد(froud) الدوافع الى غريزتيين اساسيتين تتفرعان من طاقة حيوية عامة سماها اللبيدو وهي غريزة الحياة والموت.

4- **النظرية المجالية:** مستمدة هذه النظرية من المدرسة الجشتلطية وتحاول ان تاخذ موقفا وسط بين السلوكين والغرضيين، فهي ترفض السلوك الآلي للسلوك. (الفعل المنعكس) ومع تسليمها بان السلوك سلسلة من المحاولات الغائية الا انها لا تفسر بالغرائز وانها بقوة عامة دافعة، هي مجرد استعداد عام للنشاط والحركة (9- 122). وصاحب هذه النظرية كورت ليفين(kurtlewin)، وتؤكد هذه النظرية على اهمية المجال في تحريك السلوك.

5- **نظرية الاستقلال الذاتي- الوظيفي للدوافع:** صاحب هذه النظرية البورت (alport) الذي يرى ان سلوك البالغ تختلف دوافعه عن سلوك

الطفل ،وان سلوك البالغ يتميز بتنوعه وتعدد اهدافه فضلا عن انه لا يوجد فردان يتشابهان في دافعهما. ويفسر سلوك البالغ حسب دوافعه الحالية عن طريق ميوله ورغباته واهدافه واتجاهاته النفسية دون الحاجة الى ارجاعها الى اصول غريزية او ما يشابه ذلك (24- 420).

6- النظرية الديناميكية: من اصحاب هذه النظرية وود ورث (wood worth) الذي مهد السبيل لاستعمال مصطلح (drives) بدلا من الغرائز .فالكائن الحي له دوافعه وحاجاته وتشبع هذه عن طريق النشاط الاستهلاكي- كالحاجة الى الطعام يؤدي الى الراحة والتحول الى نشاط اخر والثاني هو النشاط الاستعدادي. (3- 443).

7- النظرية الوظيفية: هذه النظرية لها علاقة بالنظرية الديناميكية وهي تهتم بالنشاط والتكيف وهي ترى إن الكائن الحي في تفاعله المستمر مع البيئة اذا لديه دوافع وحاجات يكون اشباعها عن طريق البيئة فاذا ما اثيرت الحاجات ولم تشبع اصبح الكائن الحي في حالة توتر. فيقوم بنشاط لإزالة هذا التوتر فيتكيف مع البيئة(3- 423).

ثانيا:نظريات الحاجات النفسية:

يفضل ارنست هيلجارد(hilgart) تقسيم حاجات انتمائية وحاجات تتعلق بالمركز وهذا التقسيم في رايه يسمح بمقارنة هذه الحاجات في الثقافات المختلفة ووفق هذا التقسيم يمكن ان تنقسم إلى حاجات فرعية.

ثالثا: نظرية ابراهام ماسلو:

يعد ابراهام ماسلو (1908- 1970) شخصية بارزة في علم النفس المعاصر بما لدية من اتجاه ينتمي إلى علم النفس الإنساني. وهو يمثل اتجاه نحو كلية علم النفس أكثر من ان يمثل ميدانا أو مدرسة محددة. رتب ماسلو(maslow) في عام 1934 الحاجات وفق تسلسل هرمي في نظريته عن

الدافعية التي تنتمي إلى المدرسة الوظيفية والتي تختلط مع المدرسة الكلية لفورتيمر(13- 25).

وقد شرح ماسلو في نظريته إن هناك عدد من الحاجات الفطرية تثير السلوك وتوجهه .فالحاجات غريزية يرثها الطفل عند الولادة. إلا إن السلوك الذي يستخدم لإشباع هذه الحاجات ليس فطريا ولكنه متعلم ومكتسب يكتسبه الإنسان من خلال عملية التطبيع الاجتماعي.لذا فهو عرضه لان يتباين باتساع بين فرد واخر. والسمة الأخرى لهذه الحاجات الشاملة هي تنظيمها في تدرج هرمي وتصنيفها الى حاجات عليا مقابل حاجات دنيا.

واساس عن نظرية ماسلو(maslow) للشخصية يكمن في توجهه للدافعية الإنسانية والتقدير الكبير لهذا النموذج الذي يعتمد على أولوية الحاجات.**حيث تعتمد بدرجة كبيرة على فهم عدد من الافتراضات الأساسية منها:-**

1. الحاجات يمكن ترتيبها ترتيباً هرمياً فالحاجات الدنيا يجب إشباعها أولا حتى يتيسر إشباع حاجات المستوى الأعلى.
2. إشباع الفرد لمجموعة معينة من الحاجات في مستوى معين ترتب عليه بروز إثارة مجموعة من الحاجات التالية حسب ترتيبها في التنظيم الهرمي.
3. الحاجة الأكثر غلبة وسيطرة تحتكر الوعي، وتنزع إلى تنظيم تعبئة الإمكانات المختلفة للفرد وتعمل كمركز لتنظيم سلوكه (9- 36).
4. الإشباع عادة ما يكون جزئيا أكثر ما يكون إشباع كليا.
5. عملية التدرج لا تفقد الحاجة المشبعة دورها في دفع السلوك فجأة.
6. عندما يتجه الفرد لاشباع حاجه في مستوى اعلى فهذا معناه ان الحاجات الدنيا مشبعه نسبيا لديه.

7. يؤدي النقص في اشباع حاجة تقع في مستوى ادنى الى تحويل اهتمام الفرد في اشباع هذه الحاجة التي تعلوها الى مجابه النقص المفاجىء في اشباع هذه الحاجة (35- 64).

8. تتبى ماسلو اتجاها كليا نحو الدافعية- حيث يقول ان الفرد ككل ليس جزءا من وظيفه معينة فيه هي التي تدفع (35- 19).

9. السلوك الانساني متعدد الدافعية حيث يشبع السلوك المدفوع حاجات كثيرة في نفس الوقت(40- 115).

10. تتصف الدافعية بالتعقيد فالسلوك الظاهر غالبا هو تعبير عن حاجات الخفية (39- 112).

يرى ماسلو (maslow) ان الانسان يولد ولديه خمسة انظمة من الحاجات مرتبة في شكل هرمي- حيث احتلت الحاجات الفسيولوجية (الجوع- العطش- الهواء- الجنس) قاعدة الهرم، وهذه الحاجات ضرورية لتجعلنا نعيش ونحافظ على بقاء الفرد وتكفل له بناء.النوع (30- 14) ثم تاتي الحاجة الثانية في التسلسل الهر سي هي الحاجة الى الامن وه شعور بالحماية والبعد عن الخطر، ثم الحاجة الى الحب والحاجة الى الفهم والمعرفة والحاجات الجمالية(19- 95).

مما تقدم يتضح ان التدرج الهرمي لماسلو له اهمية في تكوين مفاهيم الشخصية الانسانية. حيث يؤكد على اهمية هذه الحاجات في تدرجها والحاحها ضرورة اشباعها وتجنب احباطها لدى الفرد.

ومن الحاجات النفسية المهمة في شخصية الانسان هي الحاجة الى الامن النفسي.

الحاجة إلى الامن النفسي: تعد الحاجة الى الامن النفسي من الحاجات الاساسية اللازمة للنمو النفسي والصحة النفسية، وفقدانها يؤدي

الى العديد من الاضطرابات الشخصية ويترتب عليها القلق- عدم الاستقرار والخوف والشعور بالتهديد المستمر.

ومفهوم الحاجة الى الامن النفسي اكده الكثير من العلماء في نظرياتهم النفسية مثل سوليفان(sullvan) – ماسلو(maslow)- ادلر(adler)- وفروم(fromn)- وهورني(horney) وغيرهم.

ومن الدراسات التي اهتمت واكدت على الحاجة الى الامن النفسي دراسة(روسن)..(roosn) الذي درس العلاقة بين الامهات المنفصلات عن اولادهن والامهات المرافقات لهم، وجد ان الأولاد الامهات المرافقات لأولادهن اكثر امنا نفسيا من اقرانهم من الامهات المنفصلات عن أولادهن(38- 272).

ويؤكد هذا الراي دراسة فيشر(fisher)(31- 272). كذلك دراسة ميلر(miller) درس علاقة الامهات من الاعمار(20- 40)سنة وعلاقتهمن بامهاتهن. وجد انهن اكثر شعورا بالامن النفسي من الامهات في نفس العمر والمنفصلات عن امهاتهن(36- 270). ودراسة (الريحاني) هدفت للتعرف عن اثر التنشئة الاسرية على الشعور بالامن عند المراهقين، وجد ان التنشئة الاجتماعية الصحيحة لها اثر نفسي عن الشعور بامن نفسي عالي(9- 119).

اما الشخص البالغ الذي يتمتع بصحة جيدة وحاله مادية جيدة في بيئته فهو شخص تم اشباع حاجاته الامنية- فالمجتمع المسالم المستقر العادل يجعل افراده يشعرون بالامن الكافي من هجوم المجرمين – ففي هذه الحالة هو لا يشعر بالخطورة وانه مهدد بحياته ومستقبله واسرته (35- 41). ما يؤيد هذا القول دراسة (القاضي) الذي يبين ان الانسان اذا شعر بالامن والحرية وعدم الخوف فانه سيبذل مجهودا في العمل ويزيد من انتاجه (17- 68). كذلك تتضح الحاجة للامن عند دراسة الافراد المصابين او

شبه المصابين والافراد العاجزين اقتصاديا واجتماعيا، فنستطيع ادراك تعبيراتهم لحاجات الامن من خلال التفضيل الشائع لمنصب او وظيفة معينة فيها حماية له.. كامتلاك حساب توفير ضمان له عند البطالة وغيرها.(40- 226) ويؤيد هذا القول دراسة ليفي(levey) الذي وجد ان المراهقين المضطربين هم اقل توافقا من المراهقين الاصحاء(33- 127).

ويشير ماسلو(maslow) ان بعض الاشخاص المصابين البالغين في مجتمعنا يشبهون الطفل الصغير في رغبتهم للامان وان رد فعلتهم غالبا ما يكون ضد مخاطر سيكولوجية مجهولة في عالم ادرك انه مهيمن عليه- مهدد- ان هذا الشخص يتصرف وكأنه دائما هناك كارثة ضخمة على وشك الوقوع أي انه عادة يستجيب لمسألة طارئة، وان حاجته للامن غالبا ما تجد تعبير مخصص في البحث عن حامي او شخص قوي يمكن الاعتماد عليه. لكن ليس معنى هذا. ان جميع الاشخاص العصابيين يشعرون بعدم الامن، لكن العصاب الذي يكون الشعور له بالامن هو الشكل الواضح له(35- 44). وما يؤيد هذا القول دراسة ديل(dile) الذي يبين في دراسته ان الراشدين العصابيين وخاصة المصابين بعصاب الوسواس القهري يكونون مدفوعين بدرجة كبيرة للبحث عن اشباع حاجاتهم.(6- 82)

فعند التكلم عن حاجات الامن فاننا نكون على ارضية راسخة.ان مشاعر الخوف –الكآبة- القلق- التوتر- العصبية هي جميعها نتائج احباط لحاجة الامن والحاجات الاساسية الاخرى.. كالانتماء والحب واحترام للذات فاشباعها يسمح لظهور ميزات مثل العاطفية- الاحترام الذاتي- الثقة بالنفس- الامن......الخ.(29- 197)

ما يتفق مع هذا الراى دراسة(كفافي) لمعرفة اثر التنشئة الاجتماعية في تقدير الذات والشعور بالامن النفسي، ووجد ان هناك علاقة بين الامن النفسي وتقدير الذات العالي والتنشئة الاجتماعية الصحيحة (18- 128).

منهجيـــة البحث

- أولا: أداة البحث.
- ثانيا: مجتمع البحث.
- ثالثا: الوسائل الإحصائية.

لتحقيق هدف البحث، يتطلب جملة من الإجراءات اللازمة لبناء أداة لقياس الأمن النفسي للموظفين والموظفات. فمن خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي. وذلك للتعرف على الأساليب والخطوات التي اتبعت لتحقيق أهدافها.

أولا: أداة البحث:-

اعتمد البحث الحالي في وضع الأبعاد التي تجسد الأمن النفسي على مقياس(ماسلو)- (الأمن النفسي- عدم الأمن النفسي)المتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية(المحبة- الاطمئنان- الانتماء) واحد عشر بعدا ثانويا..لغرض اعداد الصيغة الأولية للمقياس..اعتمد البحث الحالي في صياغة الفقرات على الأبعاد الأساسية للأمن النفسي لكي تكون لكل فقرة من فقرات المقياس لها دلالة سيكولوجية تمثل فعلا أبعاد الأمن النفسي.

أما المصادر الأخرى التي استند إليها البحث في الحصول على فقرات الخاصة بالمقياس، وضع استبيان استطلاعي مفتوح وزع على عينة من الموظفين الموظفات في وزارات الدولة..كذلك تم الحصول على الفقرات أخرى من مقياس ماسلو(الأمن النفسي- عدم الأمن النفسي) المتكون من (75) فقرة ثم اخذ الأبعاد الأربعة عشر التي تجد الأمن النفسي وعدم الشعور بالأمن النفسي- كذلك (منيموتا) المتعدد الأوجه للشخصية حيث أخذت فقرات منه التي تخص(الثقة بالتفاؤل- والتشاؤم والرضا) وبلغ عددها (7) فقرات ومقياس الأمن النفسي للمرأة العراقية أعداد وهيب الكبيسي- بلغ عدد فقراته التي أخذت منه(8) فقراته، كما أخذت فقرات من خلال المقابلات

التي تم إجراؤها مع بعض موظفي وموظفات الدولة أثناء توزيع الاستبيان وحسب الفقرات التي تم الحصول عليها من مصادر السابقة حيث بلغ عددها(75)فقرة وتمت صياغتها بحيث كانت(37)فقرة ايجابية تجسد الشعور بالأمن النفسي و(38)فقرة سلبية تشير بعدم الشعور بالأمن النفسي.ثم حذفت(5)فقرات بعد المراجعة النهائية للمقياس لعدم توفر الشروط فيها.

بعد أن تم إعداد فقرات القياس التي بلغ عددها (70) فقرة أصبح المقياس جاهز بصيغته الأولية، ثم عرضه علي مجموعة من الخبراء في علم النفس ومختصين في العلوم التربوية والنفسية وذلك للتأكيد من صلاحيتها وصدقها.. وطلب من كل مختص أن يبدي رأيه وملاحظاته علي كل فقرة من حيث كونها صالحة لقياس ما وعضت لأجله، ووضع أمام كل فقرة ثلاثة حقول (صالحة، غير صالحة)، وأي ملاحظات أخرى، وطلب من كل محكم أن يضع علامة ( ) ثم استخدم مربع (X2) لمعرفة دلالة الفروق بين أراء المحكمين من حيث صلاحية الفقرة أو رفضها بعد هذا تم إبقاء الفقراء التي كانت الفروق بين المؤيدين والرافضين لها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ولصالح المؤيدين، واستبعاد الفقرات التي لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهي خمس فقرات .. واستخرج صدق الخبراء بواسطة النسبة المئوية وكانت (80 ٪).

أما مقياس التقدير – استخدم في هذا البحث خمسة بدلائل هي (تنطبق علي دائما، غالبا ما تنطبق علي، تنطبق علي أحيانا، نادرا ما تنطبق على، لا تنطبق علي أبدا).

وتدرجت أوزان البدائل من (5- 1) للفقرات الإيجابية و(1 – 5) للفقرات السلبية وذلك لإتاحة التفكير للمستجيب في إجابته.

أكد البحث علي سرية الإجابات بعدم ذكر الاسم – كذلك لم يذكر هدف البحث تجنب لظاهرة المرغوبية الاجتماعية التي تؤثر علي استجابات الأفراد علي المقياس.

ولغرض التأكد من وضوح التعليمات والتعرف علي أبرز المشكلات التي تواجه عملية التطبيق تم أخذ وزارتان بطريقة عشوائية و من (20) وزارة هما وزارة النفط وزارة التعليم العالي، حيث تم اختيار (80) موظف وموظفة بطريقة عشوائية – تم تطبيق المقياس علي العينة المذكورة وقبل التطبيق تم توضيح ضرورة قراءة التعليمات، وكان الوقت المقرر (20) دقيقة وبمتوسط (15) دقيقة لكل مستجيب، من خلال التجربة تبين وضوح التعليمات المرفقة مع القياس.

ثانيا : مجتمع البحث وعينته الأساسية :

يتكون مجتمع البحث الأصلي من (821063) موظفا وموظفة العاملين في اجهزة الدولة حسب الوزارات بواقع (50855) موظفا و (313008) موظفة (27 – 457).

- العينة :

تم اختبار العينة بطريقة طبقية عشوائية، إذ تم اختيار (16) وزارة من (20) وزارة، واستبعد البحث أربع وزارات (الدفاع، الداخلية، الخارجية، المجلس التنفيذي). وذلك لاعتبارات أمنية خاصة، واختير موظفي ديوان الوزارات ثم الدائرة الإدارية للأفراد، حيث أخذ (34) موظف وموظفة من كل دائرة إدارية بواقع (17) موظفا و (17) موظفة وبذلك يكون عدد أفراد العينة (510) منهم (255) موظف و (255) موظفة. بعد التطبيق أصبح العدد الكلي للعينة (475) موظفا وموظفة حيث استبعدت (45) استمارة لعدم اكتمال التعليمات الخاصة بكل استمارة.. فقد استغرق وقت التطبيق (22) يوما.

وفيما يخص تصحيح استمارات المقياس فقد تم جمع الاستمارات من الموظفين والموظفات وجد هناك (45) استمارة فيها أكثر من إجابة أو أن بعضهم لم يجيب علي جميع الفقرات – لذا تقرر استبعادها. وبهذا أصبح عدد أفراد العينة (465) موظف وموظفة.

صححت الاستمارات في ضوء وجود (65) فقرة تمثل فقرات المقياس وحصل كل فرد علي درجة كلية تمثل استجابته علي الأداة. حيث كانت أعلى درجة (325) وأدنى درجة (65)

ولغرض إيجاد تميز الفقرة (القوة التمييزية) للفقرات تم ترتيب تم ترتيب الدرجات الكلية تنازليا وأخذ (27٪) من الاستمارات التي حصلت علي أعلى الدرجات وسيمت المجموعة العليا و (27٪) من الاستمارات الحاصلة علي الدرجات المنخفضة سميت بالمجموعة الدنيا حيث بلغ عدد المجموعات العليا والدنيا (172) أي (86) عليا و (86) دنيا. ثم حساب المتوسط والتباين لكل فقرة من المجموعتين العليا والدنيا لغرض تطبيق الاختبارات الثاني لاختبارات دلالة الفروق بين المتوسطات بعد الانتهاء تبين أن (63) فقرة من الأداة كانت مميزة عند مستوى (0.05) واستبعدت فقرتان لعدم دلالتها التمييزية.

- مؤشرات الصدق (**Validity**)

كانت لأداة البحث مؤشرات الصدق، الصدق الظاهري – من خلال عرضه علي مجموعة من الخبرات المختصين في العلوم التربوية والنفسية – أما صدق التمييز – فقد تم ذلك من خلال أسلوب العينتين المتطرفتين – وهو مؤشر لصدق الأداة أيضا .. وتم التحقق من ذلك باستخراج القوة التميزية، بأسلوب المجموعتين المتطرفتين باستخدام الاختبار التائي (**T.test**).

- الثبات (Reliability) :

تم استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار والصور المتكافئة (التجزئة النصفية للاختبار).

طريقة إعادة الاختبار : بتطبيق المقياس علي عينة من (60) موظف وموظفة وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار علي نفس العينة – بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بيرسون وقد بلغ (88٪).

أما عن طريقة التجزئة النصفية للاختبار – حيث سحبت (100) استمارة بطريقة عشوائية – تم حساب درجات أفرادها علي فقراتها الزوجية ومجموع درجاتهم علي الفقرات الفردية للأداة وحسب معامل ارتباط بيرسون وبلغ (69٪) وباستخدام معادلة سبيرمان براون التصحيحية فقد بلغ معامل الثبات (81٪).

ثالثا : الوسائل الإحصائية

لاستكمال متطلبات البحث الحالي استخدم البحث عدد من الوسائل الإحصائية الآتية

1- مربع كاي (كا2).
2- الاختبار التائي (T.test).
3- معامل ارتباط بيرسون.
4- معامل سبيرمان براون لتصحيح معامل ارتباط بيرسون.
5- استخراج الوسط الهرموني.

نتائج البحث ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها علي وفق أهداف البحث الحالي :

1- بالنسبة للهدف الأول – تم التحقق منه وذلك ببناء مقياس للأمن النفسي لموظفي الدولة وموظفاتها.

2- فيما يخص الهدف الثاني – قياس الأمن النفسي لدى موظفي وموظفات الدولة.

حيث بلغ متوسط درجات الشعور بالأمن النفسي لهم والمشمولين بالبحث (193.8) وبانحراف معياري (37.03) وبمقارنته بالمتوسط الفرضي للمقياس (189)، يلاحظ أن متوسط درجات الشعور بالأمن النفسي أعلى بقليل من المتوسط الفرضي، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار الثاني تبين أنه دال عند مستوى أقل من (0.05) وبدرجة حرية (464) والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (1) يوضح الاختبار الثاني للفرق بين متوسط درجات الأمن النفسي والمتوسط الفرضي للمقياس لدى أفراد عينة البحث

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة الثابتة المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
193.8	37.03	189	3.21	1.96	0.05

ولكن هذه النتيجة لا توضح لنا المستويات التي ينتمي إليها أفراد العينة لذا تم توزيع أفراد العينة علي المنحنى الاعتدالي وبانحراف معياري (+1) (- 1) وبناء علي ذلك تم تقسيم العينة إلي ثلاث فئات وكما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول (2) يوضح توزيع العينة إل ثلاث فئات حسب المنحنى الاعتدالي

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة الثابتة المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
85	٪18	229	٪60	101	٪22

أ. فما زاد عن (وسط العينة – الانحراف المعياري – فئة عليا).

ب. وما نقص عن (وسط العينة – الانحراف المعياري – فئة دنيا).

أما الأفراد الذي تقع درجاتهم بين (أ، ب) فإنهم يقعون في الفئة الوسطى من درجات مستوى الشعور بالأمن – لذا فإن معظم أفراد العينة تقع درجاتهم في الفئة الوسطية وبنسبة (60٪).

من ذلك يتضح أن متوسط درجات الشعور بالأمن النفسي لأفراد عينة البحث يقع بالجانب الإيجابي ولا يدعو للقلق – ويمكن أن تفسر هذه النتيجة وفق نظرية ماسلو للحاجات النفسية – وتفسر هذه النتيجة أن احتياجات الموظف الفسيولوجية مشبعة نسبيا علي الرغم من كل الظروف التي يمر بها قطرنا نتيجة الحصار الاقتصادي الجائر – وهذه النتيجة التي تدعو للتفاؤل توضح أن موظفي الدولة مطمئنين علي مستقبلهم وأسرهم وعملهم .. فضلا عن وجود معززات الأمن النفسي الأخرى المؤدية إلي زيادة الشعور بالأمن النفسي – كالجو الإنساني بين الإدارة وموظفيها المبنية علي الود والثقة. وهذا ما أكدته دراسة (ديواني) (8- 109).

أما الهدف الثالث المتعلق بالتعرف علي درجة الشعور بالأمن النفسي لدى موظفي الدولة موظفاتها – تحقيقا لهذا تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين – فقد أظهرت النتائج كما في الجدول الآتي.

م	المتغيرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	القيمة التائية	مستوى الدلالة الاحصائية
1	1- الجنس أ- انثى ب-	226.075 229.151	45.867 42.291	227 338	0.752	غير دال
2	الدرجة الوظيفية أ- موظف ب- رئيس قسم ما فوق	225.748 222.884 44.452 43.523	345 120			

من الجدول (3) يتبين أنه :

1- ليس هناك فرق ذو دلالة معنوية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى موظفي وموظفات الدولة المشمولين بالبحث وفق متغير الجنس (ذكر – انثى) .. يتضح من ذلك أن من بين الأسباب المؤدية إلي عدم وجود هذا الفرق أن ظروف العمل واحد لكلا الجنسين. كذلك التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والبحث حدثت بعد ثورة (17 - 30) تموز المجيدة والتي أتاحت للمرأة التعبير عن نفسها وتكوين مكانة اجتماعية في ميدان العمل صفا واحدا مع زميلها الموظف.

2- ليس هناك فرق ذو دلالة معنوية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى موظفين وموظفات الدولة المشمولين بالبحث علي وفق متغير الدرجة الوظيفية (موظف – رئيس قسم فما فوق) يتضح من هذه النتيجة إن كل الموظفين ورؤساء الأقسام فما فوق يشعرون بنفس المسئولية الملقاة علي عاتقهم وإن كليهما يخشون علي مناصبهم ووظيفتهم من احتمال الفصل أو الطرد – كذلك كل منهما يتطلع إلي مناسب ومكانة اجتماعية أفضل، وقد أيدت هذه النتيجة دراسة كل من دراسة (باك Bakk) ودراسة كفاني (8 – 128)، (28 – 441).

3- هناك فرق ذو دلالة معنوية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى موظفي وموظفات الدولة المشمولين بالبحث وفق متغير المؤهل العلمي (شهادة جامعية فما فوق – دون الشهادة الجامعية) .. يتضح من ذلك أن الموظفين والموظفات ذوي الشهادة الجامعية فما فوق قد حقق طموحه وحصل علي المكافأة الاجتماعية التي كان يطمح أن يصل إليها خلال وظيفته تتناسب ومؤهله العلمي – فهو راضي عن نفسه، وعن عمله وبالتالي فإنه يشعر بالأمن وهذا يجعله يبدع في عمله. أما دون الشهادة

الجامعية فإن يشعر أنه لم يحقق ذاته فهو يشعر أنه محبط وأنه لم يحقق طموحه قياسا إلي ذو الشهادة الجامعية فما فوق.

4- هناك فرق ذو دلالة معنوية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى موظفي وموظفات الدولة المشمولين بالبحث وفق متغير الحالة الاجتماعية (متزوج – أعزب) تبين هذه النتيجة وحسب نظرية ماسلو للحاجات أن الحاجة للزتج قد أشبع نسبيا وبالتالي فإن الموظف يشعر بالألفة والمحبة والاستقرار مما يؤثر علي شعوره بالامن النفسي.

5- ليس هناك فرق ذو دلالة معنوية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى موظفي وموظفات الدولة المشمولين بالبحث وفق متغير الدخل الشهر (أقل من 1000، أكثر من 1000 دينار).. يتضح من هذه النتيجة أن كلاهما عليهم نفس الظروف الاقتصادية ولا سيما ظروف الحصار الاقتصادي الجائر علي قطرنا، كما أن هاتين الفئتان لا يوجد تمايز كبير في دخلهما الشهري أي أن مهددات أو معززات الشعور بالأمن النفسي هي واحدة عليهما.

وبناء علي نتائج جدول (3) أجرى تحليل التباين للمتغيرين المؤهل العلمي والحالة الاجتماعية (2 X 2 ANOVA) المشار إليها أعلاه لمعرفة أن كان هناك تفاعل بين هذان المتغيرين، بما أن الخلايا كانت غير متساوية لذا عولجت بطريقة الوسط الهرموني (117 - 445).

وكانت النتيجة أنه ليس هناك تفاعل بين متغير المؤهل العلمي والحالة الاجتماعية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى موظفي وموظفات الدولة المشمولين بالبحث ..

حيث كانت النسبة الثانية (0.004) وبمقارنتها بقيمة النسبة الفائية الجدولية (3.84) درجة تبين أن القيمة المحسوبة للفرق غير دال إحصائيا عند مستوى (0.05).

إن عدم وجود التفاعل يجعل مناقشة الآثار الرئيسية ضروريا لأنه يشير إلي أن تأثير أحد المتغيرين لا تتغير اعتمادا علي قيمة المتغير الآخر.

وعند إجراء مقارنات ضمن الخلايا لمعرفة أي الخلايا كانت أفضل تبين من تلك المقارنات أن المتزوجين من ذوي الشهادة الجامعية فما فوق هم أفضل من غير المتزوجين من نفس الشهادة ولا توجد فروق أخرى من الخلايا.

التوصيـــــات :

تأسيسا علي ما تقدم وفي ضوء نتائج البحث يوصي البحث بما يأتي :

1- ضرورة العمل علي رفع مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الموظفين والموظفات من خلال تحسين المناخ الإنساني والاجتماعي بين الرؤساء والمسئولين والاهتمام بإشباع حاجاتهم للتمتع بالصحة النفسية.

2- تقليل الضغوط النفسية التي يوجهها الموظفون من خلال التوزيع الديمقراطي لحجم العمل من قبل المسئولين مع توفير الوسائل التي تخفف من هذه الضغوط.

3- ضرورة وجود شعبة نفسية في كل وزارة من المختصين في مجال الصحة النفسية لغرض حل المشكلات النفسية الاجتماعية التي يواجهها الموظفون.

4- ضرورة رفع المستوى المعاشي للموظفين والموظفات من خلال زيادة رواتبهم وتكريمهم معنويا وماديا.

المقترحات :

في ضوء المؤشرات الرئيسية للبحث – توصل البحث لعدد من المقترحات لبحوث ودراسة قادمة منها :

1- بناء مقياس للأمن النفسي لدى شرائح اجتماعية أخرى مثل العسكريين والفلاحين.. إلخ.

2- إجراء دراسات تستهدف العلاقة بين شعور الموظف بالأمن النفسي ومتغيرات أخرى مثل (الخبرة، مدة العمل، العمر، التوافق الزواجي).

المصـــادر

1- البهي، فؤاد السيد . علم النفس الأخصائي ومقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي، ط3، 1979

2- بويطنية، عبد الله، تقوية الروابط بين التعليم العالي وعالم العمل، التربية الجدية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، مجلة عدد (49) لسنة السابعة عشر، يناير – ابريل، 1990.

3- جلال، سعد، المرجع في علم النفس، دار الفكر العربي، 1985

4- حورارد، مدني، وتيد لندرز من، الشخصية السليمة، ترجمة حمد دلي الكربولي وموفق الحمداني، جامعة بغداد، مطبعة التعليم العالي، 1988م

5- جيش، فوزي، الوظيفة العامة وإدارة شئون الموظفين، بيروت، 1985

6- الخالدي، جاجان محمد . قياس مستوى شعور المعلمين والمعلمات بالأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات، جامعة بغداد، كلية التربية، 1990، رسالة ماجستير غير منشورة.

7- خضير، بهاء الدين عبد الله وسميرة نور محمد. المنزلة الاجتماعية للمهن من وجهة نظر طلبة جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد 1988

8- ديواني، كمال وعيد دوائي . اختبار ماسلو للشعور بالأمن النفسي، دراسة صدق للبيئة الأردنية، مجلة الدراسات، العدد 2، 1983

9- الريحاني، سليمان . أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، المجلد 12، العدد 11، 1985م

10- زهران، حامد عبد السلام، الصحة النفسية و العلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب، 1978

11- السامرائي، مهدي صالح. بحوث في العمل، بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، 1990م.

12- الشاوي، منذر، كتابات جامعية، بغداد، دار الحكمة، 1990

13- صالح، قاسم حسين، الشخصية بين التنظير والقياس، بغداد، مطبعة التعليم العالي 1988م

14- عباس، فيصل، الشخصية في ضوء التحليل النفسي، بيروت، دار المسيرة، ط1، 1982

15- عبد السلام، فاروق سيد . دراسة نفسية اجتماعية لبعض المتغيرات المرتبطة بالأوهام، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العام للكتاب، العدد الرابع عشر 1990م.

16- فهمي، مصطفى، الدوافع النفسية، القاهرة، دار مصر للطباعة، 1968

17- القاضي، يوسف مصطفى وآخرون، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الرياض، 1981

18- كفافي، علاء الدين، تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت، مجلس النشر العلمي، العدد 35، المجلد 59، 1989م.

19- الكناني، ممدوح عبد المنعم، مدى تحقيق التنظيم الهرمي لحاجات ماسلو، مجلة كلية التربية بالمنصورة، القاهرة، 1988م

20- محمد، باقي عبد الكريم وآخرون، علم النفس الإداري، بغداد، دار الطباعة والنشر، 1984

21- مرسي، سيد عبد الحميد. الشخصية المنتجة، القاهرة، مكتبة دار النهضة، 1985

22- مرسي ،سيد عبد الحميد. سيكولوجية المهنة، القاهرة، دار النهضة العربية، 1962

23- المغربي، سعد . انحراف الصغار، القاهرة، دار المعارف، 1970

24- موراي، إدوارد . الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة وآخرون، بيروت، دار الشروق 1988

25- مرسي، عبد الله عبد الحي، المدخل إلي علم النفس، القاهرة، مكتب الخانجي، 1976

26- هاشم، زكي محمود . الجوانب السلوكية في الإدارة، الكويت، وكالة المطبوعات، 1978

27- وزارة التخطيط، المجموعة الإحصائية السنوية، الجهاز المركزي للإحصاء 1992

28- Bakka, L.H : A study of Rakationship of Esthetic Judjment to sefl Bsteem and security in University Women. Discrtation sestract in ternationa , . No. 8, Vd, 32, 1972

29- Chaing and Meslew : The healthy personall reacings by hitton adnestional publishing 1969.

30- Discaprio. Nicholes . S. : The good life Modeles for Healthy Personality, Prentice – Hall, inc, Engl Wood oliffs, NEW Jersey.

31- Fisher, Jay Edward ; The development and Evalnation of A comporehensive primary prevention, program for single paronts, 1982

32- Kollesnir, walter, B. : Motivation understanding and influencing Human Bahovionr, Massachne sts, 1978.

33- Levy . Betsy sehur, the relation ship of introspection to psyeolical Adjustment and cognitive Development in Normal Disturved Adelescents, Columbia university Degree : PHD; 1988

34- Managan, Goron, The Bilogy of Human conduct East west Models of Thermpera ment and personality. Pergmon press Ltd. Heading ten Hill Hall, 1988

35- Maslow . H. Abrehem : Motivetion and personality, second Edition, copyright publishers Inc., printed in U.S.A 1970

36- Miller, Arien Gall, Attachment and Autonym : Inividution themes in the Relationship of 20 – 40 year, old women and their mothers, Notiwestern university, Degree .PHD. 1987

37- Bathrings, Hafer, Doroty : Motivation as Related to presonlity. MC Graw – Hill book company 1963

الأمن النفسي للعاملين في ضوء التحديات المعاصرة في المجتمع العراقي

أهمية البحث والحاجة إليه:

منذ أو وجد الإنسان على وجه الأرض وهو يسعى ويكدح للحفاظ على وجوده والحصول على قوته وتأمين مسكنه، كل ذلك السعي والكدح يتبلور فيما يبذله الإنسان من عمل في مختلف ميادين الحياة، فالعمل يرتبط بحياة الفرد ووجوده منذ القدم والوقت الحاضر بل والمستقبل... لكن القيمة التي أعطيت للعمل تغيرت من عصر إلى عصر ومن زمن لآخر.. والعمل بالنسبة للفرد وسيلة من تعبيره عن نفسه وعامل من عوامل تكامل شخصيته، وهو بالنسبة للمجتمع عامل من عوامل تماسكه وقوته (السامرائي، 1990، ص. 97).

كما لم يعد العمل يقتصر على المفهوم التقليدي الذي يعد ضرورة حتمية للبقاء والديمومة، وإنما أصبح يتخذ مفهومًا آخر يعد فيه حقًا من الحقوق البشرية وهو إلى جانب كونه يسد الحاجات المختلفة للفرد ويحدد المستوى الاجتماعي المعاشي له فإنه يحدد هويته الذاتية ويتيح له فرصًا مختلفة للقيام بالنشاطات الاجتماعية وتكوين العلاقات مع الآخرين العاملين في ميادين الحياة المختلفة. (بوبطانيه، 1990، ص.34)

وفي المجتمعات والبلدان المتقدمة نتيجة التطورات السريعة والهائلة في ميادين الحياة المختلفة والتحول من مجتمع نامي إلى مجتمع صناعي دائم الحركة والتغير، ولتعقيد العلاقات بين العاملين في هذه الميادين فقد نتجت عنها آثار نفسية واجتماعية ضارة، وفي معظم المجتمعات فإن التحول الصناعي هذا تصاحبه زيادة في الأمراض النفسية والعقلية، كما يتميز المجتمع النامي أيضًا بالصراع بين القديم والجديد، حيث يؤدي هذا الصراع إلى الحيرة

وتضارب القيم الاجتماعية والاتجاهات السلوكية للفرد مما يؤثر على صحته النفسية. (خضير، 1988، ص. 102)

لقد عانى الإنسان العراقي بكل شرائحه وفئاته العمرية من اضطرابات واضحة أو مخفية في أمنه النفسي على مدى عقود من الزمن، آخذين بنظر الاعتبار الكم الهائل من الضغوطات النفسية والهزات والانتهاكات التي تعرض لها الفرد العراقي عبر التاريخ وعلى مدى قرون من الزمن.

ولقد أفرزت هذه الاضطرابات خللاً سافرًا ومريرًا ومزمنًا في منظومة القيم التي يتحلى بها الإنسان العراقي، قادت إلى بروز ظواهر لا حصر لها ولا عدد من السمات والخصائص والسلوكيات التي تبدو ظاهرة أحيانًا ومكبوتة (كامنة) في أعماق اللاشعور الفردي أحيانًا آخرى.. حتى أن بعضًا من هذا التدهور المتدرج في السلوك الفردي والجماعي.. أصبح موروثًا عقليًا مستديمًا، ومكونًا للاشعور الجمعي الذي تنطوي عليه العقلانية المجتمعية للعراقيين.. وتتراوح هذه السلوكيات المنحرفة بين السلب والنهب والرشوة والسرقة وصولاً إلى الاختطاف والاغتيال والتدمير والتنكيل، إما للأفراد أو ممتلكاتهم الشخصية وامتدادات لموجودات الوطن وممتلكاته (عبد الحميد، 2002، ص. 3)

كما انعكست هذه الاضطرابات والضغوطات على طبيعة الحياة والعلاقات الاجتماعية والوظيفية للعراقيين حيث وضع جزء كبير منهم في ظروف قاسية وتوتر نفسي. (الشاوي، 1990، ص. 112)

وفي هذا المجال أشار ماسلو Maslow أن هناك جوانب أساسية في السلوك الإنساني يشترك فيها كل البشر ويتسابقون للحصول عليها ولا يمكن الاستغناء عنها.. لذا فإن عدم إشباعها يسبب توترًا للفرد ويؤدي به إلى سوء صحته النفسية (Discaprio, P. 55). فالإنسان الجائع يضحي بأمنه

ليكسب عيشه، أما الإنسان المتخم والمهدد بالخطر فسوف يضحي بحاجة الانتماء لكي يجعل نفسه آمنًا. فكلما أشبع الإنسان حاجة من الحاجات الدنيا تنبثق لديه حاجات أخرى أكثر ارتقاءً (Maslow, 1970, 45). ويرى (ماسلو) أن معرفة هذه الحاجات والعمل على إيجاد السبل الكفيلة بإشباعها يُعد أمرًا ضروريًا، لأن في ذلك ضمانًا للاتزان والتمتع بالصحة النفسية، فاتزان الشخصية والسلامة النفسية يتطلبان فهمًا صحيحًا وتقديرًا سليمًا لدوافع الإنسان وحاجاته الأساسية وبخاصة الحاجة إلى الأمن النفسي (Chaing and Maslow, 1969, 197) وهذه الحاجة تأتي بعد الحاجات الفسيولوجية في التسلسل الهرمي لماسلو في الأهمية من حيث الفاعلية في دفع السلوك وتوجيهه، وبمجموعة الحاجات المتعلقة بالأمن والاستقرار النفسي حيث تظهر وتسيطر دوافع نشطة موجهة للسلوك. (أبو زيد، 1970، ص. 85)

حاجات الأمن النفسي هي حاجات اجتماعية أساسية تدفع الفرد إلى أن يكون موضع حب وعطف وعناية واهتمام الآخرين وتلك تدفعه إلى أن يكون مطمئنًا على عمله ومستقبله وأسرته وحقوقه ومركزه الاجتماعي (Hizingo, 1970, 59) ومما يدل على أهميته الحاجة إلى الأمن النفسي وضرورة إشباعه ما ورد في القرآن الكريم من آيات كثيرة ومن ذلك قوله تعالى ((فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف)) (سورة قريش / آية 3،4) وقوله تعالى ((وما جعله الله إلا بشرى ولتطمئن قلوبكم به)) (سورة آل عمران / الآية 126) وللتنشئة الاجتماعية دورًا كبيرًا في تحديد درجة الأمن النفسي للفرد، فكونه آمنًا من الوجهة النفسية فهو نتاج لما خبره من البيئة من خبرات ومواقف مختلفة يشعر بالأمن حيال هذه البيئة، وكونه غير آمن راجع إلى خبرة البيئة التي عاش فيها والتي أصبح يراها على أنها بيئة مهددة تثير لديه مشاعر عدم الأمن (عبد السلام، 1990، ص. 71) فإذا ما فشلت الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية كفقدان الأمن النفسي يؤدي إلى مشاكل عديدة واضطرابات نفسية، وهذا ما أكده كولر

Koller حيث أشار إلى الشعور بعدم الأمن النفسي يؤدي إلى القلق والذي يؤدي إلى العداء والمخالفة والانحراف والجنوح (المغربي، 1970، ص. 86).

وقد أشارت دراسة (ساندرز، Sanders) إلى أن سلوك سوء التوافق الاجتماعي ناشئ من عدم الشعور بالأمن النفسي. (Sanders, 1961, 118)

كما أن العوامل الاقتصادية في المجتمع الحضاري تسهم في اضطراب الشخصية وكذلك ظروف العمل السيئة أو العمل الذي يجد الفرد فيه بأنه مستقل يعوق النمو السوي للشخصية لأنها تعمل على الإقلال من قيمة الذات وتشعر الفرد بالإحباط وفقدان الحب والأمان. (ملاك، 1970، ص.15)

كما أن من الواضح أن الأمن النفسي وتحفيز المكانة الاجتماعية مرتبطان ارتباطًا وثيقًا حيث بإمكان الشخص أن يتحرك نحو شخص آخر أو مجموعة أخرى كي يحصل على الأمن أو المكانة أو كليهما معًا، فالشخص يدخل في صراع وتنافس ويكافح من أجل الحصول على المكانة وفي هذه الأثناء قد يفقد الشعور بالأمن النفسي إذا هددت مكانته الاجتماعية (Albert, 1964, P. 222). فقد بينت دراسة (الجاف) أن العاملين في حقل السياسة يشعرون بالأمن النفسي أكثر من غير العاملين في حقل السياسة. (Jaff, 1981, P. 42)

فالعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تجابه أي مجتمع أو شعب بما لا ينسجم وقيمه ومبادئه وطموحاته، سوف تؤدي إلى خلق أزمات يعيشها ويواجه مشكلات وتحديات بسبب هذه العوامل، كذلك قد يواجه مشكلات وتحديات شعوب وأمم أخرى، ويعتمد في مواجهته لهذه المشكلات والتحديات على ثقافة وتحضر ذلك المجتمع في مجابهة هذه التحديات، أو إيجاد السبل الكفيلة لحلها أو العمل على إزالة هذه التحديات.. فالإنسان منذ بدء الخليقة يعيش في أزمات ويواجه مشكلات ويجابه تحديات، وكلما

عظمت الأمم وارتقت في سلم التحضر كبرت تحدياتها (فعلى قدر العزم تأتي العزائم). فالتحديات هي عصب الحياة وسبب تقدم الشعوب ونهضة الأمم وارتقاء الحضارات وازدهارها، إن معرفة المستقبل بأحداثه والتنبؤ بتحدياته ليس بالأمر اليسير، وقد يتوصل المفكرون والمهتمون بعلوم المستقبل ببصيرتهم الواعية ونظرتهم التحليلية الناقدة للمجتمع إلى تسمية التحديات المستقبلية ولا سيما الكبرى منها والعصية الحل، فإذا كان المجتمع يتسم بالجمود والتخلف فإن التحديات المعاصرة والمستقبلية هي نفسها التحديات التاريخية القديمة مع التباين في مستوى الاهتمام والاختلاف في ترتيب الأولويات. إن الاعتراف بهذه الحقيقة لا ينفي أن هذا النوع من المجتمعات كان يعيش تحديات العصر على المستوى العالمي ذات التأثير الشمولي، فالعالم ومجتمعاته قبل تفكك الاتحاد السوفيتي وزوال حلف (وارشو) كان يعيش تحديات الصراع بين المعسكرين الشرقي والغربي والذي أفرز (حركة عدم الانحياز) في حين يعيش اليوم تحدي القطب الواحد والهيمنة الأمريكية، وهذا تحدي يثير القلق ويدعو إلى التحسب والعمل الجاد للمواجهة. (الراوي، 2002، ص1- 2)

مما تقدم تجد الباحثة أن هناك أهمية لدراسة متغير الأمن النفسي والتحديات المعاصرة التي واجهت المجتمع من حروب عديدة وما رافقها من حصار اقتصادي وعلمي ومن مظاهر العولمة التي غزت مناطق العالم والشرق الأوسط وقبلها التحدي الأساسي الأول الصراع العربي الصهيوني وكذلك محاربة العرب والإسلام في العالم وغيرها من التحديات التي ظهرت على الساحة العراقية والتي كان لها التأثير الكبير على الاستقرار والأمن النفسي.

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

أولاً – أهمية الأمن النفسي.

ثانيًا – التحديات المعاصرة للمجتمع العراقي.

ثالثًا – رؤية مستقبلية في مواجهة هذه التحديات من وجهة نظر تربوية ونفسية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالإطار النظري وبالأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالأمن النفسي والتحديات المعاصرة للمجتمع العراقي.

تحديد المصطلحات:

من المصطلحات التي وردت في موضوع البحث الحالي، الأمن النفسي والتحديات المعاصرة.

أولاً – الأمن النفسي Psychological security

هناك تعريفات عديدة لمصطلح الأمن النفسي نذكر منها:

تعريف ماسلو Maslow 1954:

"شعور مركب يتضمن أبعاد أولية ثلاثة (المحبة، الانتماء، السلامة) ويترتب على هذه الأبعاد مجموعة من الأعراض الثانوية وتبلغ أحد عشر عرضًا. (الخالدي، 1990، ص. 25)

عرفه سوليفان Sulivan 1964:

مجموعة فعاليات تخفض توترات الفرد لتحقيق احترامه لذاته وشعوره بالأمان. (عبد السلام، 1990، ص. 106)

تعريف زهران 1978:

(بأنه الحاجة إلى الشعور بأن البيئة الاجتماعية بيئة صديقة وشعور الفرد بأن الآخرين يحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة.) (زهران، 1978، ص.153)

ومن خلال التعريفات لمصطلح الأمن النفسي تضع الباحثة التعريف الآتي: (شعور الفرد بحماية نفسه ووقايتها من الظروف التي تشكل خطرًا عليه وعلى أسرته ومستقبله، وبالانتماء والولاء إلى الجماعة وإحساسه بحبهم وتقبلهم واحترامهم له.)

ثانياً - التحديات المعاصرة:

تعرف الباحثة التحديات المعاصرة بما يلي:

(هي سلبيات الحضارة المعاصرة، المتعلقة بالمجتمعات البشرية كالتحديات الديمغرافية والتلوث البيئي والغزو الثقافي وهيمنة الثقافة الغربية باسم العولمة وهجرة العقول والعنف السياسي والصراع القيمي والتفكك الاجتماعي والحرب بحجة مكافحة الإرهاب.)

الإطار النظري والدراسات السابقة

الأمن النفسي:

إن للسلوك الإنساني مهما تعددت صوره دوافع معينة كثيرة، توجهه إلى تحقيق بعض الأهداف. فكل سلوك يكمن وراءه دافع أو دوافع معينة – فالدافع هو عامل أو استعداد أو حالة داخلية دائمة أو مؤقتة تثير السلوك الظاهر أو الباطن في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية أو غايات معينة – فالدافع قوى متحركة وموجهة في آن واحد هدفُه تحقيق التوازن وخفض التوتر (السامرائي، 1990، ص. 75) وهناك الدوافع الفطرية التي لا يحتاج الفرد إلى تعلمها وتتعلق ببقاء الكائن الحي أو بقاء نوعهِ والدوافع المكتسبة هي الدوافع الثانوية المتعلمة التي يكتسبها الفرد خلال عملية التطبيع الاجتماعي ولذلك تسمى بالدوافع الاجتماعية – وهذه تساعد على استمرار العلاقات الإنسانية والاجتماعية وتنظيم سلوك الإنسان وعلاقاته ومنها دوافع تتضمن الرغبة في الإنماء والابتكار وتحقيق الذات وعدم إشباعها أو التعبير عنها يؤدي إلى الشعور بالقلق والاغتراب واحتقار الذات،

وهـذه كلـها بسبب الخـوف مـن العقـاب الاجتمـاعي وفقـدان الأمـن النفسـي. (عوض، 1989، ص. 75)

فالحاجـة تـؤدي إلى اسـتثارة الـدافع – والـدافع مـا هـو إلا حالـة تـوتر تؤدي إلى عدم استقرار الكائن الحي وعدم التوازن والتوافق مـع البيئـة فيقـوم الفرد بنشاط تأهبي لإزالة هذا التوتر وعدم التوازن فـتراه يبحـث عـن مشـبع أو الحافز الموجود في بيئته، فكل من الحاجة والـدافع موجـود في داخـل الكـائن الحـي – ومـن العلمـاء المحـدثين في هـذا المجـال مـوري Murphy وماسـلو Maslow ومـوراي Murray يسـتخدمون الحاجـة علـى إنهـا مـرادف لمصـطلح الدافع. (عوض، 1989، ص. 30)

وقد ظهرت منذ أكثر من أربعين عامًا النظريات النفسية القائلة بأثر التشكيل الحضاري والثقافي للسلوك كرد فعل لإغفال الجوانب الاجتماعية، وتأثيرها في دافعية الإنسان فقد وجه علماء الإنسان والانثربولوجيا الاجتماعيـة عنايتهم إلى الأثر الذي يمكن أن تحدثه الأنماط الحضارية والثقافية في تنشئة الفرد وتشكيل سلوكه الدافعي. (عوض، 1985، ص. 40)

فالدافع والحاجات النفسية تتأثر بخبرات التعلم التي يتلقاها الفرد في بيئته حيث تكتسب الحاجات خواصها من خـلال الإطـار الثقـافي والاجتمـاعي الـذي يعـيش فيـه وعلـى هـذا لا نسـتطيع تغيير السـلوك إلا إذا افترضـنا وجـود حاجات تختلف باختلاف نوع الفرد وجنسه وثقافته وطراز الحيـاة الـتي يعيشـها ولكن هذا لا ينفي وجود حاجات ودوافع مشتركة عامة بـين النـاس جميعًـا أو بين من تجمعهم حضارة واحدة. (تشايلد، دينيس، 1983، ص. 145)

وعلى هذا الأساس اختلفت وجهات النظر، ومن العلمـاء الـذين قـدموا تقسيمـات وتنظيمـات مختلفـة للحاجـات والـدوافع – أرنسـت هيلجـارد، وهنـري موراي وأرك فروم وميرفي وكاتل وكرونباخ وماسلو.

نظريات الحاجات النفسية:

- نظرية أرنست هيلجارد:

يفضل أرنست هيلجارد Hilgard تقسيم الحاجات إلى حاجات انتمائية وحاجات تتعلق بالمركز، وهذا التقسيم في رأيه يسمح بمقارنة هذه الحاجات في الثقافات المختلفة، ووفق هذا التقسيم للحاجات يمكن تقسيمها إلى حاجات فرعية.

فالحاجات الانتمائية – تتضمن الحاجة إلى العطف والحب والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى السيطرة والخضوع والحاجة إلى المكانة والحاجة إلى القوة والحاجة إلى التحصيل والحاجة إلى الأمن.

إن الهدف الذي تسعى إليه كل الحاجات الاجتماعية هو الشعور بالطمأنينة ويؤدي عدم إشباعها إلى الشعور بالقلق والتعاسة واحتقار الذات. (فرج، 1966، ص. 127).

- أما العالم هنري موراي Murray

فقد تناول الحاجات النفسية بصورة تفصيلية ومستفيضة ويصف موراي الحاجة بأنها (قوى في منطقة المخ تقوم بتنظيم الإدراك الحسي وتثبيت المدركات الحسية والفهم والسعي اللاشعوري، والعمل لتحويل موقف غير مرضي إلى اتجاه معين وقد عرض موراي (35) حاجة منها (20) حاجة ظاهرة و(15) تسمى بالحاجات المغمرة. (موراي، إدوارد، 1988، ص. 32)

ومن المنظرين من درس الحاجات على أسس التطور التاريخي للجنس البشري مثل إريك فروم Erick Fromm الذي حدد أربع حاجات خاصة بالجنس البشري تتبع من ظروف الشخص ووجوده في وسط جماعة إنسانية وربط بين ثبات سلوك الكائن الحي وبين موقعه من السلم النوعي لتطور الحيوانات (شلتز، 1983، ص. 123).

وأكد (فروم) أن الإنسان كائن اجتماعي يرتبط بالعالم، ويبين أهمية المتغيرات الاجتماعية في تكوين الشخصية، وتحديد السلوك الإنساني.. فالفرد من وجهة نظر فروم مطبوع اجتماعيًا من خلال اكتساب القيم والمفاهيم والحاجات المشتركة لهذا المجتمع، لذا فإن فهم الإنسان وسلوكه من خلال فهم حاجاته (عباس، 1982، ص.104) .

وعلى الرغم من هذه التمظيمات ووجهات النظر حول الدوافع والحاجات الإنسانية إلا أن التنظيم الهرمي للحاجات النفسية الذي قدمه إبراهام ماسلو يعد محاولة منه للبحث عن المبادئ الديناميكية التي تربط أنماط سلوكية منفصلة في كل متكامل ويضفي معنى على النمو خلال الحياة وعبر الثقافات، كما اهتم ماسلو بالإنسان ككل متكامل وعد ذلك المفهوم أساسًا لنظريته في الدافعية الإنسانية (Human Motivation) .

- نظرية إبراهام ماسلو:

أكثر نظريات الدوافع البشرية شمولية فقد تولدت من كتابات (إبراهام ماسلو) (1962- 1970) فقد اقترح وجود هرم من الحاجات التي هي بمثابة ظروف سيكولوجية أو فيزيولوجية من شأنها أن تحافظ على ظروف الأفراد وتحسنها وهي تعمل كدوافع عندما يفقدها المرء.. وطبقًا لهذا الهرم، فإن الحاجات ذات المستوى الأدنى فيه (البقاء، السلامة، الانتماء، تقدير الذات) يتم إشباعها بشكل كبير قبل أن تتمكن الحاجات الواقعة في المستويات الأعلى (الذكائية والجمالية وتحقيق الذات) من العمل. وفي شكله الأصلي – فإن الهرم يحتوي على خمسة مستويات ولكن ماسلو راجعه أخيرًا وأوصله إلى سبعة مستويات. وقد أسمى الحاجات في المستويات الدنيا (حاجات النقص والتي في المستويات العالي حاجات النمو والبقاء) .

والحاجات التي تمثل النقص هي: 1) البقاء، 2) السلامة، 3) التبعية "الانتماء"، 4) تقدير الذات.

أما حاجات النمو فهي: 1) المعرفة، والجمال وتحقيق الذات.

وعلى خلاف المستويات الأربع الدنيا للدافعية في هرم ماسلو والتي تعنى بسد النقص في الأمور الشخصية فإن الدوافع للسعي وراء المعرفة والجمال وتحقيق الذات تتضمن نموًا شخصيًا، أن الفرق بين حاجات النماء وحاجات النقص يؤثر على الكيفية التي يسلك بها الفرد على المستويات المختلفة وعلى الكيفية التي يرى الآخرون صلتهم بها. كما يعمل الأفراد المدفوعين بحاجات سد النقص على التخلص من حاجاتهم الخاصة لأنهم في الأصل غير سعيدين، كما أن حاجات النقص تسلب الأفراد استقلالهم، لأنهم يلجأون إلى الاعتماد على عوامل خارجية لإشباعها، أن الأفراد الذين في حاجة إلى الانتماء لا يستطيعون إشباع هذه الحاجة بأنفسهم لأنهم يعتمدون في ذلك على تقبل الآخرين لهم، وحالما يشبعوا حاجاتهم إلى الانتماء من خلال تقبل الرفاق لهم، فأنهم لا يطلبون مزيدًا من التقبل وإنما يحولون أنظارهم إلى إشباع حاجات أخرى من مثل تحقيق ذواتهم. ففي تبني استراتيجية (ماسلو) سوف يحرر الأفراد ليعملوا في المستويات العليا من الدافعية وبالتالي يتخطون حاجات التعويض عن النقص ويهتمون بالحاجات النمائية (عدس، 1998، ص. 338- 344). وعلى هذا فقد تبنت الباحثة نظرية ماسلو للحاجات لقربها من أهداف بحثها الحالي.

نتائج البحث ومناقشتها:

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي، وبعد الحصول على المعلومات من خلال أهمية البحث والإطار النظري، سوف يتم عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وعلى وفق أهدافه – ومناقشته تلك النتائج.

- **الهدف الأول: التعرف على أهمية الحاجة إلى الأمن النفسي.**

يُعد الأمن النفسي من الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي والصحة النفسية وفقدانها يؤدي إلى العديد من الاضطرابات الشخصية

ويترتب عليها القلق وعدم الاستقرار والخوف والشعور بالتهديد المستمر. ومفهوم الحاجة إلى الأمن النفسي أكده الكثير من العلماء في نظرياتهم النفسية مثل سوليفان Sullivan، هورني Horney، ماسلو Maslow كذلك أدلر Adler وفروم Fromm وغيرهم.

أقام أدلر مذهبه الجديد على دعائم أساسية أهمها الشعور بالنقص، التعويض، النزوع نحو التفوق أو السيطرة الغائية التي تحكم عملية التعويض كذلك أسلوب الحياة وأثره في توجيه السلوك. ويعتقد (أدلر) أن الإنسان كائنًا ضعيفًا عاجزًا وفيه قصور – وهذا القصور يؤثر في حياة الفرد النفسية لأنه يشعره بعدم الأمن، أو يحقر نفسه وهذا ما يؤدي إلى مواقف الصراع التي تؤدي إلى الأمراض العصابية والشعور بالنقص يولد لديه عامل فعال في نموه النفسي ويحرك القوى النفسية لتعويض النقص مما يضمن له الأمن ويخفف من شعوره بالضعف.. ويرى (أدلر) أن الطفل يرسم مخططًا لنفسه بطريقة لا شعورية للتخلص من ذلك النقص الذي يشعر به أثناء اصطدامه بالعالم الخارجي – فتصبح هذه وسيلة للتخلص من شعوره بالنقص فيصدر التعويض عن ذلك الوهم (أي الهدف والغاية) الذي يخضع هو نفسه للرغبة في الشعور بالأمن. وكلما ازداد الشعور بالنقص عمقًا وشدة، ألحت الحاجة إلى خطة للتوجه تكون الغاية منها هي الأمن. (عباس، 1982، ص. 12) ويؤكد (أدلر) أن الشخصيات العصابية تقوم بمحاولات تعويضية لغرض التخلص من الشعور بالنقص وتهدف هذه المحاولات الى الشعور با لأمن عن طريق التفوق والسيطرة على الأخرين (الخالدي، 1990، ص. 84) .

أما (فروم) Erick Fromm – فقد ركز على جوهر الإنسان ووجوده وبطبيعة المجتمع التي تتعلق بنمو الطابع الاجتماعي، حيث يؤكد (فروم) في بحثه للإنسان أن شخصية الفرد هي نتاج لتفاعل العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية، فالفرد ليس كائنًا منعزلاً بل يحتاج إلى الآخرين لإشباع حاجاته المتعددة ولتحقيق الطمأنينة والأمن ليؤكد استمراره.

فالأوضاع الاجتماعية المتفككة والمتناقضة تؤثر في أداء الشخصية لأنها تصبح غير متكيفة مع الأوضاع الموجودة التي لا تشبع الحاجات إلى الأمن والاستقرار (عباس، 1982، ص. 182) .

وتتفق آراء فروم هذه مع الدراسات التي أكدت على القيمة الاجتماعية ومنها دراسة (فولك Volk) الذي وجد من خلال دراسته لمعرفة العلاقة بين مدى اتصال الآباء بأطفالهم، والصداقة مع الأقران وأثرها على الصحة النفسية للأطفال وجد أن البيئة الاجتماعية كان لها الأثر الأكبر في تقوية الشعور بالأمن النفسي (Volk, 1983, P.141).

أما هاري ستاك سوليفان – فأنه يؤكد في نظريته للشخصية الإنسانية، أن دراسة المواقف الشخصية المتبادلة من حيث الشخص هي نتاج التفاعل في الموقف، فالفرد يدخل في مواقف ذات علاقات متبادلة تساهم في تحديد شخصيته – وربط سوليفان بين العوامل البيولوجية والوراثية والعوامل النفسية والاجتماعية وبين تداخل هذه العوامل في تكوين بناء الشخصية. ويعتقد سوليفان أن كل سلوك إنساني في الموقف يسعى نحو تحقيق حاجاته الأولية من جهة وإلى تحقيق حاجاته إلى الأمن والطمأنينة من جهة أخرى.

وأن اضطراب الشخصية ينشأ نتيجة النزاع القائم بين حاجات الفرد وأسلوب إشباعها في المجتمع – وعدم إشباع الحاجات يؤدي إلى الشعور بالقلق وعدم الارتياح والتوتر (Ross, 1961, P. 49) وما يؤكد آراء سوليفان بشأن القلق والخوف الدائم من الحياة.

- دراسة ستوليز Stolies:

الذي أكد أن الشعور بالخوف الدائم والقلق يؤدي إلى فقدان الشعور بالأمن النفسي نتيجة الخوف من المرض وفقدان الحياة (Stolis, 1980, P. 20).

أما (هورني) فقد اهتمت بالصراعات النفسية داخل الشخصية من كونها صراعات ناشئة من القلق الأساسي في الشخصية – وتطرح هورني

مفهوم الصراع الأساسي في داخل الشخصية المرتبط بتعرض الفرد لما يهدد شعوره بالأمن. وترى أن ما يعرض الفرد إلى ما يهدد شعوره بالأمن ينشأ في نفسه صراع وتضطرب مكونات شخصيته نتيجة المخاوف التي تعترضه وتعتقد هورني أن هناك علاقة وثيقة ومتبادلة بين القلق الأساسي والصراع الأساسي – فالقلق هو قوة دافعة في مختلف أنحاء الشخصية إذ يؤدي إلى اضطراب مكونات النفس وعدم الانسجام بينها وهذا يؤدي إلى تهديد أمن الفرد (فهمي، 1968، ص. 161).

وما يؤيد هذا القول دراسة (حافظ) على جماعة عصابية لمعرفة أثر العلاج النفسي والجماعي في ازدياد تأكيد الذات وتقديرها وانخفاض الشعور بالذنب وعدم الطمأنينة الانفعالية تبين أن هذه الجماعة في حالة العلاج الجماعي يزداد تأكيد الذات والطمأنينة الانفعالية لهم (حافظ، 1990، ص. 75).

أما إبراهام ماسلو فقد عرف الشعور بالأمن النفسي بأنه شعور مركب يتضمن أبعادًا أولية ثلاث ويترتب على هذه الأبعاد الأساسية مجموعة أخرى من الأعراض تبلغ أحد عشر عرضًا. فالأعراض الأساسية الثلاث – الشعور بالمحبة، الشعور بالألفة والانماء والشعور بالسلامة. وما ذكر عن الأمن النفسي يقيسهُ اختبار ماسلو للشعور وعدم الشعور بالأمن حيث صمم ماسلو سنة (1952) هذا الاختبار لقياس درجة الشعور بالأمن النفسي لدى الأفراد (ديراني، 1983، ص. 50). فالحاجة إلى الأمن النفسي هي الحاجة الثانية في التدرج الهرمي لماسلو والأكثر إلحاحًا وأهمية لأنها من أهم الحاجات النفسية طوال الحياة ومن أهم الدوافع الفردية.

وأوضح ماسلو أن الشعور بالأمن النفسي مرادف للصحة النفسية فإذا ما أشبع تحققت الصحة النفسية – وما يؤيد هذا الرأي دراسة روستوجي Rastogi الذي تعرف على أثر الصحة النفسية في الإبداع ووجد أن من أهم

العوامل المؤثرة في الإبداع هو مستوى شعور الفرد بالأمن النفسي (Rastogi, 1982, P. 197).

وفي دراسة الكناني وجد من خلال دراسته على عينة من الطلاب أن إشباع الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن تبلغ 70٪ وأن عدم إشباعها لا يستطيع الفرد أن ينمو نموًا سليمًا. (الكناني، 1988، 104).

وفي نظر ماسلو يبدو أن كل شيء أقل أهمية من الأمن والحماية حتى أحيانًا الحاجات الفسيولوجية.

وتتضح الحاجة للأمن عند دراسة الأفراد العصابين أو شبه العصابين والأفراد الفقراء العاجزين اقتصاديًا واجتماعيًا فنستطيع إدراك تعبيراتهم لحاجات الأمن من خلال التفضيل الشائع لمنصب أو وظيفة معينة فيها حماية له – كامتلاك حساب توفير وضمان له عند البطالة وغيرها (Vernon, 1969, P. 296).

ويؤيد هذا القول دراسة ليفي Levey الذي وجد أن المراهقين المضطربين أقل توافقًا من المراهقين الأصحاء (Levy, 1988, P.127)

ودراسة كفافي حيث درس أثر التنشئة الاجتماعية في تقدير الذات والشعور بالأمن النفسي وجد أن هناك علاقة بين الأمن النفسي وتقدير الذات والتنشئة الاجتماعية الصحيحة (كفافي، 1989، ص.128).

مما تقدم.. فإن موضوع الأمن النفسي له أهمية كبيرة جدًا يفوق أحيانًا الحاجات الأساسية (الفسيولوجية) حيث يكون هو في المقدمة خاصة في الظروف الحالية التي يعيشها الشعب العراقي، فقد عانى الشعب العراقي بكل شرائحه اضطرابات واضحة ومخفية في أمنه النفسي على مدى عقود نتيجة الحروب العديدة والحصار الاقتصادي وما تبعهُ من أمور، كل هذه أفرزت خللاً كبيرًا ومريرًا في منظومة القيم التي يتحلى بها الإنسان العراقي وقادت إلى بروز ظواهر لا حصر لها من سلوكيات منحرفة ظاهرة وأحيانًا

مخفية وتتراوح هذه السلوكيات المنحرفة بين السلب والنهب والرشوة والسرقة وصولاً إلى الاختطاف والاغتيال والتدمير للأفراد والممتلكات.. وهذه الإفرازات جعلت من الإنسان العراقي فردًا قلقًا خائفًا ضائعًا يصارع الحياة كل يوم.. ليعيش فهو غير آمن على حياته وأهله ورزقه ومستقبله.. وهذا ما يقلل من عمله وإنتاجه وينعكس سلبًا على مجتمعه في تقدمه ورقيه.

من خلال ذلك.. تجد الباحثة أن أفضل الطرق وأنسبها لمجتمعنا العراقي المحترق نفسيًا في هذه المرحلة الحرجة من حياته.. هو تشخيص هذه الصراعات والمشكلات والضغوط.. والعمل بكل جدية وعلمية وتحويلها إلى حلول وواقع يخدم الأمن النفسي للفرد والمجتمع في آن واحد.. من خلال الحوارات الثقافية في تحييد هذه الخلافات وتحجيمها وصولاً إلى إنقاذ البلاد.

- **الهدف الثاني: التعرف على التحديات المعاصرة للمجتمع العراقي:**

الحضارة العالمية المعاصرة قد حظيت بتفجير معرفي هائل وتقدم علمي متسارع وثورة تكنولوجية عملاقة وثورة معلوماتية محيرة يسرت أسباب الحياة المادية للإنسان وخلقت مجتمعات الرفاهية وقربت المسافات واختصرت الأزمان هذا من الناحية الإيجابية، إلا أن الحضارة المعاصرة أفرزت سلبيات كثيرة فيما يتعلق بالمجتمعات البشرية وفي مقدمتها التحديات الديمغرافية والتلوث البيئي والتبعية العلمية والتكنولوجيا والعولمة وهجرة العقول والعنف السياسي والصراع القيمي والتفكك الاجتماعي وخطر الأسلحة ذات الدمار الشامل وغيرها. (الراوي، 2002، ص. 2)

والعراق جزء من الأمة العربية والعراق والأمة العربية ويواجهون نفس التحديات التي تريد لهم التجزئة والتشرذم وضياع الهوية، فالعراق له خصوصياته في نوعية هذه التحديات والمشكلات في ماضيها وحاضرها وفي مستقبلها أيضًا ويمكن إيراد أهمها:

1- الحرب على العراق بحجة وجود أسلحة الدمار الشامل.

2- الحرب على العراق بحجة مكافحة الإرهاب.

3- الصراع العربي الصهيوني المسنود من الاستعمار الغربي.

4- انتشار ظاهرة الفقر والمرض والجهل.

5- هجرة العقول وهروبها خارج الوطن.

6- تخلخل النظام القيمي بسبب انتشار القيم النفعية المادية.

7- انتشار حالات الاضطرابات النفسية والقلق والاكتئاب بين المواطنين.

8- تبعية أكثر الأنظمة العربية في سياستها الخارجية إلى قوى الاستعمار الجديد المتمثل بأمريكا.

9- النزعة إلى العولمة وسيطرة البنك الدولي. (الراوي، 2002، ص2- 3)

أن الصورة العامة للتحديات المستقبلية والتي كانت حصيلة دراسة ميدانية معاصرة في استطلاع الرأي لقادة الفكر عن أهم المشكلات والتحديات التي يتوقعون أن يواجهها المواطن في أي مجتمع من المجتمعات العربية، قد أسفرت عن تسمية خمسين مشكلة أمكن تصنيفها وتجميعها إلى ثمان مجموعات رئيسية.

1- المسألة الاقتصادية والتكنولوجية والعلمية وتضمنت تخلف البنى الاقتصادية الأساسية والديون الخارجية وضعف القدرة الإنتاجية والبطالة.

2- المسألة الاجتماعية – وقد تضمنت افتقاد العدالة الاجتماعية والصراع الطبقي وانخفاض مستوى المعيشة والصراع القيمي والتفكك الاجتماعي والصراع الديني والأصالة وأزمة الهوية.

3- المسألة الديمغرافية والبيئية – وقد تضمنت سوء التخطيط للأمن الغذائي – تلوث البيئة.

4- المسألة الديمقراطية – وتشمل تهميش حقوق الإنسان – ضعف الانتماء الوطني وانتشار ظواهر العنف.

5- الأمن الداخلي – والتهديدات الخارجية وتشمل الصراع العربي الصهيوني والأطماع الدولية والتهديدات الإقليمية والحرب الأهلية.

6- مسألة التبعية والاستعمار وتدهور التضامن العربي وغياب الاستراتيجية التنموية الموحدة.

7- ضعف الروح المعنوية والاستسلام للمخططات الأجنبية مع شعور المواطن بانتمائه إلى مجموعة مسلوبة الإرادة ومستضعفة.

8- المسألة التعليمية – وتتمثل بضعف الكفاية الخارجية للتعليم الأكاديمي والتقني وتدني الإنتاجية العلمية للجامعات. (ضياء الدين زاهر، 1990، ص. 105- 134)

وانطلاقًا من إيماننا بأن الحاضر هو ابن الماضي وأن المستقبل امتداد للحاضر – فإن التحديات المذكورة سابقًا تكون الاستجابة لها بالنضال والجهاد والعمل بالاتجاه المعاكس لها – فقد كانت في الماضي ولا تزال حية في الحاضر – والتي نتوقع أن تستمر في القرن الواحد والعشرين.

- **الهدف الثالث: التعرف على رؤية مستقبلية في مواجهة التحديات من وجهة نظر تربوية ونفسية:**

إن التحديات المعاصرة التي تم ذكرها والتي عانى ويعاني الشعب العراقي منها – تضع المسؤولين والتربويين النفسيين أمام مسؤوليات تاريخية والتزامات أخلاقية اتجاه شعبنا العراقي وفي مقدمتها ضرورة الاهتمام والعمل على رفع مستوى الشعور بالأمن النفسي والانتماء الوطني قولاً وعملاً.. وهذا يتطلب من المسؤولين أن يتمتعوا بتأهيل علمي وتربوي ومهني لتحسين المناخ الإنساني والاجتماعي بإشباع حاجاتهم والتمتع بالصحة النفسية والعمل على

تقليل الضغوط النفسية التي يواجهونها كل يوم.. بسبب التحدي الكبير بشن الحرب الشرسة على العراق بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية لأسباب كاذبة وحجج واهية بوجود أسلحة دمار شامل أو بحجة مكافحة الإرهاب في العراق لأن ذلك يزعزع الأمن لشعب الولايات المتحدة بالتصدي السافر الذي لا مبرر له سوى الاعتداء على شعب أعزل واحتلاله ونهب خيراته.. وبعد سلسلة من الاعتداءات والحروب السابقة وفرض الحصار الجائر على شعبنا طيلة السنين التي سبقت الحرب.. للسيطرة والهيمنة ليس على العراق فحسب بل على منطقة الشرق كلها، في ضوء ذلك تبرز المسؤولية الوطنية الكبيرة التي تقع على عاتق المسؤولين التربويين والنفسيين ومتخذي القرار في مواجهة التحديات الآنية والمستقبلية التي يواجهها قطرنا العراقي – لكي يتسلحوا ويتصدوا بالتفكير والتخطيط الواعي بما أفرزته هذه الحرب الاستيطانية من دمار وتخريب وتجزئة الوطن وإشعال الفتنة والفرقة والتأثير على قيمنا وتراثنا وعلى هويتنا ومحاولة طمسها.. وهذا يتم بالتحصين الكامل للشعب العراقي ضمن استراتيجية علمية مدروسة. ومن هذه الرؤى المستقبلية من وجهة نظر نفسية وتربوية ما يلي:

1- المواجهة الحقيقية لإفشال الاحتلال وقساوته على أن تكون بالدراسة العلمية المخططة.

2- العمل على رفع مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى كل أفراد الشعب من خلال بذل أقصى الجهود بكافة أنواعها لتحسين المناخ الإنساني والاجتماعي وتوفير الحاجات الأساسية له.

3- أن يكون القادة التربويون والنفسيون قادرين على المواجهة ليس بالنقل المنظم للخطط بل بتكريس القدرة على التكيف والتجاوب مع التغيرات المستمرة والتعامل مع التقنيات الحديثة لمواجهة متطلبات المستقبل.

4- ضمن الظروف التي يعيشها العراق محاولة من المسؤولين تقليل من الضغوط النفسية التي يواجهها المواطنون في كافة المجالات مع توفير الوسائل التي تخفف من هذه الضغوط.

5- تفهم الوضع الاقتصادي المتردي والعمل على رفع المستوى المعاشي – ومحاربة البطالة وفتح مجالات التعيين للشباب – ومراقبة ارتفاع أسعار السلع واحتراق السوق مما لا يستطيع المواطن العادي مسايرة هذا الوضع.

6- ظهور مشاكل وأزمات نفسية حادة لدى المواطنين وبأشكال مختلفة منها القلق والخوف والاكتئاب وعدم الاتزان الانفعالي والاغتراب النفسي والانهيار وغيرها من الأمراض النفسية التي تحتاج إلى مساعدة واهتمام وعلاج بفتح عيادات نفسية وعصبية تابعة للوزارات وشعب نفسية في مستشفيات وتوفير أخصائيين لذلك.

7- الاعتماد على صناع القرار من العلماء المتحصنين بالثقافة العربية والمعتزين بهوية أمتهم وعراقيتهم الذي له الدور الأساسي في تخريج الأجيال بكافة المستويات العلمية – المؤمنون بحوار الثقافات وتلاحقها هم الذين يستطيعون أن يصلحوا المجتمع ويحافظوا عليه.

8- وضع الفرد المناسب في المكان المناسب حسب التخصصات العلمية والمهنية – والاهتمام بذوي الكفاءات والشهادات العليا والاعتماد عليهم وفتح مجالات البعثات والزمالات إلى الخارج والابتعاد عن المشاكل منها الفساد الإداري والمحسوبية والرشوة والوساطة وغيرها.

فبهذه الرؤى المستقبلية نستطيع أن نعمل شيء لمجتمعنا العراقي – ويمكن أن نقول أن الأمن النفسي يعني شعور الفرد بالقبول والانتماء والألفة وعدم الشعور بالقلق والتهديد والخطر – وهذا يتأتى من ضمان توفير الأمن الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي والمدني، حتى يطمأن المجتمع على واقعه وعلى مستقبل أبنائه ويتمكن من المساهمة في بناء مجتمع ناضج متقدم

على جميع المستويات. هذا البناء المستمر الذي لا يتوقف أبدًا هو الذي يدخل في إطار إنضاج شروط الأمن المستدامة للفرد والمجتمع.

المقترحات:

في ضوء ما أسفر البحث الحالي من نتائج تضع الباحثة مقترحات لبحوث ودراسات مستقبلية:

1- دور العلوم التربوية والنفسية في مواجهة العولمة.

2- الصراع العربي الصهيوني وأزمة الهوية.

3- دور المعلم العربي في مواجهة الصراع العربي الصهيوني.

4- الحرب على العراق وانعكاساتها على الوطن العربي.

5- الأمن النفسي وعلاقته بالأمن القومي.

المصـــــــادر

المصادر العربية:

1- أبـو زيـد، أحمـد محمـد (1970). العلاقـات الإنسـانية وسـيكولوجية التوافق في مجال العمل والإدارة، دار النهضة الحديثة، ط.1

2- بويطانيه، عبد الله، (1990). تقوية الروابط بين التعليم العالي وعالم العمل، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، مجلة عدد.49

3- تشـايلد، دينـيس، (1983). علم النفس والمعلم، ترجمة عبد الحليم محمود وآخرون. مؤسسة الأهرام.

4- حافظ، أحمد خيري، (1990). أثر العلاج النفسي والجامعي وآخرون في ازدياد وتأكيد الذات وتقديرها وانخفاض الشعور بالذنب وانعدام الطمأنينة الانفعالية لدى جماعة عصابية (دراسة تجريبية)، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، عدد 14 مايو.

5- الخالـدي، جاجـان محمـد (1990). قيـاس مسـتوى شـعور المعلمـين والمعلمات بالأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات. جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.

6- خضير، بهاء الدين عبد الله وسميرة نور محمد، (1988). المنزلة الاجتماعية للمهن من وجهة نظر طلبة جامعة بغداد. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.

7- ديراني، كمال وعبد دواني، (1983). اختبار ماسلو للشعور بالأمن النفسي. دراسة صدق للبيئة الأردنية – مجلة الدراسات، العدد (2).

8- الـراوي، مسـارع حسـن، (2002). دور التربـويين العـرب في مواجهـة التحـديات المعاصـرة للمجتمـع العراقـي. مجلـة العلـوم التربويـة والنفسـية، العدد 45، المكتبة الوطنية – بغداد.

9- زاهـر – ضياء الـدين، (1990). كيـف تفكـر النخبـة العربيـة في تعلـم المستقبل، منتدى الفكر العربي، عمان.

10- زهـران، حامـد عبـد السـلام، (1978). الصـحة النفسـية والعـلاج النفسي، القاهرة، دار الكتب.

11- السامرائي، مهدي صالح، (1990). بحوث في العمل. بغداد، مركـز البحوث التربوية والنفسية.

12- الشاوي، منذر، (1990). كتابات جامعية – بغداد، دار الحكمة.

13- شـلتز، دوان، (1983). نظريـات الشخصـية، ترجمـة حمـد ولـي الكربولي، عبد الرحمن القيسي، بغداد، مطبعة جامعة بغداد.

14- عباس، فيصل (1982). الشخصية في ضوء التحليل النفسي، بيروت، دار السيرة، ط1.

15- عبد الحميـد – الحـارث، (2002). الأمـن النفسـي وتحويـل الصـراعات في العراق الجديد – مركز البحوث النفسية.

16- عبـد السـلام، فـاروق سيد، (1990). دراسـة نفسـية احتماعيـة لـبعض المتغيرات المرتبطة بالأوهام. مجلة علم النفس، القـاهرة، الهيئـة المصـرية العامة للكتاب، العدد الرابع.

17- عدس، عبد الرحمن، (1998). علم النفس التربـوي. (نظـرة معاصـرة) عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

18- عوض، عباس محمود، (1989). علم النفس العام. الإسـكندرية، دار المعرفة الجامعية.

19- فـرج، عثمـان لبيـب وعبـد الغفـار عبـد السـلام (1966). الشخصيـة والصحة النفسية، بيروت، مكتبة العرفان.

20- فهمـي، مصـطفى، (1968). الـدوافع النفسـية – القـاهرة، دار مصـر للطباعة.

21- كفـافي – عـلاء الـدين، (1989). تقـدير الـذات وعلاقتـه بالتنشـئة الوالديـة والأمـن النفسـي، المجلة العربية للعلوم الإنسـانية، الكويـت، مجلس النشر العلمي، العدد 35، المجلد 9.

22- الكناني – ممدوح عبد المنعم، (1988). مدى تحقيق التنظيم الهرمي لحاجات ماسلو. مجلة كلية التربية بالمنصورة.

23- ملاك، جرجيس، (1970). الاختيـار المهني في ميادين ادارة الأعمـال، القاهرة، مركز البحوث الإدارية.

24- موراي، أدوارد، (1988). الدافعية والانفعال. ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة وآخرون، بيروت، دار الشروق.

المصادر الأجنبية:

25- Albert, Peption, (1964). Attraction and hospitality, Tavistock publications, London.

26- Chaing and Maslow, (1969). The Healthy Personal Racings, by Hitton educational publishing.

27- Discapio, Nicholas, S. The Good Life Models for Healthy Personality, Prentice, Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.

28- Discaprio, Nichotas, S. The Good Life Models for Healthy Personality. Prentice Hall Inc. Engle-wood Cliffs, New Jersey.

29- Hizingo, Gerard, (1970). Maslow, Need Hierarchy in the Work Situation. Wolters Noordhoff Publishing Groningen.

30- Jaff, A.M. (1981). Comparison of State Legislators with Central Group of Maslow Security. Insecurity measure psychological reports. Vol. 48.

31- Levey, Betsyschur, (1988). The Relationship of Introspection to Psychological Adjustment and Disturbed Adolescents. Columbia University, Degree Ph.D.

32- Maslow, H. Abraham, (1970). Motivation and Personality Second Edition, Copyright publishers inc. Printed in (U.S.A.).

33- Rastegi, M. and Nathawat, (1982). Effect of Creativity on Mental Health Psychology Studies, Vol. 27.

34- Ross, Stanger, Psychology of Personality, Third edition, McGraw-Hill book company. U.S.A.

35- Sanders, (1985). Insecurity and Maladjustment in Children. The Biriyih Education psychology, vol. 18, Part 3.

36- Stolishlouis Gus, (1980). Sensory Awareness Training as related to Fear of Termination and Purpose in Life, United States International University. Degree: Ph.D.

37- Vernon, M.D. (1969). Human Motivation, printed in Great Britain at the University printing House Cambridge.

38. Volk, Danial Joseph, (1983). Early Attachment Patterns in Relation to the Development of Coping and Defending Styles and Psychological Health. (Longitudinal) California School of professional psychology, Berkeley. Degree Ph.D.

السعادة وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي [1]

أولا. أهمية البحث والحاجة إليه:

تعد حياة الفرد مليئة بالانفعالات المختلفة فمن فرح ونشوة وضحك وسرور الي احزان وبكاء وضيق ومن امن وحب الي غضب وكراهية وما الي ذلك من عدة انفعالات، وتفيض اللغة بالمصطلحات التي تعبر عن الحالات الوجدانية الانفعالية فالشعور العام باللذة والراحة والسرور تدخل ضمن الحالات الوجدانية، بينما تدخل السعادة الغامرة والحزن العميق والفزع ضمن الحالات الانفعالية (جلال، 1974، ص324).

إن تحقيق السعادة لايحدث بشكل تام إلا بتحقيق الذات، وان سعادة الفرد في تحقيق ذاتيته لا في مجرد التعبير عن نزعاته واتجاهاته النفسية. وان هدفه في الحياة هو الحصول علي السعادة والشعور بالراحة النفسية (القوصي، 1957، ص305- 307). فهو يسعي ويعمل من اجل الحصول علي الطعام والشراب والحياة النفسية والاجتماعية السعيدة (عبد الامير والقيسي، 1991، ص90). وان ايمانه بقدراته خلال تأديته عمل ما يؤدي الي تحقيق السعادة التي تعد الاساس في الظروف المحيطة بالفرد لكونها من مظاهر الصحة النفسية (عبد الامير والقيسي، 1991، ص122).

والسعادة إحساس وشعور، وكل إنسان يستطيع ان يتمتع بهذا الشعور والاحساس إذا استطاع ان يغير من نظرته وان يعدّل من عاداته وطرق تفكيره (نجاتي، 1957، ص134)، فهي تعكس أكثر الافكار والمشاعر الايجابية حول حياة الشخص وتتضمن الاحساس الشامل بالرضا عن الحياة والعمل والزواج والاسرة والعلاقات الاجتماعية (Myers, 1995, P.12).

---

(1) بالاشتراك مع ميادة عبد الحسن الصالحي

فقد أشار العديد من علماء النفس إلي أهمية موضوع السعادة في مجال تحقيق الذات وإشباع الحاجات والتفاؤل والانبساط وغيرها من المتغيرات ذات الأهمية. فيشير فرويد (Freud) (1939,1856) أن البحث عن السعادة والحصول عليها وتخفيف الآلآم هو الهدف الأساس في السلوك الإنساني، وهو كل ما يحتاجه الإنسان في الحياة (فرح، 1989، ص25).

أما روجرز (Rogers 1951) فقد أوضح أن السعادة تكون حينما يحقق الفرد ذاته وتكون أقرب إلي الذات المثالية، أي كلما كانت الذات المثالية قريبة من الذات يكون الفرد أكثر إنجازاً وسعادة، وكلما كان التنافر بينهما كبيراً نتج عن ذلك عدم سعادة الشخص (صالح، 1988، ص360).

وأوضح فروم (Fromm) أن سعادة الفرد تنشأ عن الحياة المنتجة، أي أن أتضاف الفرد بالأنتاجية تجعله سعيداً ومتمتعاً بصحة نفسية (فروم، 1960، ص151).

وأكد ماسلو (Maslow) إلي أن سعادة الفرد وصحته النفسية تتوقف علي مستوي إشباع الحاجات التي إستطاع الوصول إليها، فالفرد الذي يشبع حاجته لتحقيق الذات يعّد أكثر سعادة من فرد آخر لا زال في مستوي إشباع حاجاته الدنيا، وأن أشباع الحاجة العليا يؤدي إلي سعادة عميقة وسمو في العقل وأثراء حياة الفرد الداخلية (الخفاجي، 1994، ص8).

وأشارت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية إلي أرتباط السعادة مع تحقيق الأهداف وإشباع الحاجات والإنجاز، فقد أشار كانتور وساندرسون (Cantor & Sanderson 1970) علي أهمية وجود الأهداف في حياة الأفراد ، وأن وضع الفرد لمجموعة من الأهداف لحياته وسعيه لتحقيقها يشعره بقوة الشخصية وإعطاء معني لحياته العملية (Cantor & Sanderson, 1970, P.50).

وأوضح تيميرلن (1978) أن الأهداف تذكر مع أي سلوك، فلكل سلوك هدف، فالجائع يسلك نحو حالة خفض التوتر من الجوع، وحتي السعي نحو تحقيق رغبة ما مهما كانت بسيطة فإنه يعّد هدفاً يستقطب بعضاً من مفردات السلوك (تيميرلن، 1978، ص13).

وأشار داينر (Diener 1984) إلي ان وجود أهداف معينة في حياة الفرد قد تتنبأ بالسعادة إعتماداً علي الظروف البيئية (Diener, 1984, P.250). وأن السعادة تؤدي الي التكامل النفسي والأجتماعي والتي بدورها تجعل الأفراد يتمتعون بصحة نفسية وقدرة علي إقامة صلات إجتماعية تتسم بالرضا (Thomas, 1979, P.67).

وأشارت دراسة كامبل (Campell, 1981) أن العلاقات الاجتماعية تمثل مصدراً مشتركاً للسرور كالعلاقات مع أعضاء الأسرة والأحبة والأصدقاء وزملاء العمل. فالعلاقات الأجتماعية مع الأفراد تساهم في سعادتهم من كل الأعمار، وخاصة العلاقات الشخصية، فأهمية الأم بالنسبة للطفل ورعايتها له تحدد كيف يكون سعيداً أم لا، أي أن الفرد وسعادته تتأثر بعلاقته مع الآخرين إذا كانوا ذوي أهمية له (Elizabeth, 1982, P.200).

كما أشار أرجايل (Argyle, 1987) إلي أن الصلات الاجتماعية لها علاقة وثيقة بالسعادة في دراسة أجراها تبين أن كثرة الصلات الاجتماعية تزيد من السعادة، نتيجة للتفاعل بين الأفراد بينما يؤدي فقدان العلاقات الي الشعور بالتعاسة. كما وجد أن قوة العلاقات وليس مجرد وجودها هو الذي له أكبر الأثر في إزدياد الشعور بالسعادة، فالعلاقات الاجتماعية الجيدة تولد البهجة وذلك بتوفير المساعدة من خلال الأنشطة المشتركة، وهي تزيد من تقدير الذات وتوفر المساعدة أيضاً في حل المشاكل (Argyle, 1987, P.48).

وللتوافق الأجتماعي أثر في تطور شخصية الفرد، إذ أنه يعني المجال الذي يتوافق فيه الشخص مع الناس بشكل عام ومع المجموعة التي تناسبه بشكل خاص، فالشخص الذي يعبر عن توافق جيد، لديه مهارات اجتماعية كالقدرة علي التعامل بدبلوماسية مع الناس ومع الأصدقاء والأقارب لكي تكون أتجاهتهم متناسبة معه ويتمكنون من تقبله، كما أنه يطور إتجاهات إجتماعية كالرغبة في مساعدة الآخرين (Hurlock, 1972, P.487). والقدرة علي تقبل الآخرين والتعايش معهم وإقامة علاقات إجتماعية مرضية معهم علي أساس الأحترام والتقدير المتبادل والتعاون والمشاركة والالتزام بأخلاقيات المجتمع وقواعد الضبط الأجتماعي (الدوري، 1993، ص39).

إن الفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج علي إنشاء العلاقات الاجتماعية الفعالة مع الآخرين وينمي المهارات الاجتماعية التي تحقق التوافق الاجتماعي لبسوي (زهران، 1984، ص16).

وتوصل ولسن (Wilson 1985) أن التوافق الاجتماعي والدعم الاجتماعي هما مهمان بالنسبة للإنسان وأنهما مرتبطان بمستوي سعادته (Wilson, 1985, P.73).

وأكد أريكسون (Erikson) علي أن تحقيق العلاقات المتقاربة مع الآخرين وتوجيه الآخرين تحقق السعادة، ولهذا تظهر أهمية العلاقات الإيجابية في تحقيق السعادة (Lawton, 1991, P. 170).

وأشارت دراسة داينر (Diener 2000) أن الافراد السعداء يسجلون إنفعالات سارة عندما يكونوا مع الآخرين، سواء في المهنة أو في علاقات الحب وأنهم متوافقين مع الآخرين (Diener, 200, P.34).

ويشير عبد الرحيم (1980) إلي أن التوافق الاجتماعي هو أحد الجوانب المهمة في التوافق، الذي تفرضه طبيعة العلاقات الأجتماعية وحاجة

المجتمع الدائمة من أجل الشعور بالأمن والأطمئنان إلي مستقبل الفرد (عبد الرحيم، 1980، ص37).

يتبين مما تقدم أهمية السعادة في حياة الأفراد والمجتمعات كونها هدف كل شخص في حياته وهي نتيجة للتوافق التام بين نزعات الشخص وعواطفه وأتحاهاته وعلاقاتها بالتوافق الاجتماعي لدي شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم طلبة الجامعة كون الشباب هم طليعة المجتمع، وهو الجيل الذي سيتحمل مسؤولية قيادة المجتمع والنهوض به والمحافظة عليه، وقد ركزت قيادة الثورة الوطنية أهتمامها بالشباب، والشباب الجامعي بالذات لانهم سيؤهلون لأحتلال مواقع قيادية في قطاعات المجتمع المختلفة وميادين العمل المختلفة، وهم يحققون مهمات تطوير المجتمع.

وقد تطرقت الباحثة لهذا الموضوع لأهميته لدي شريحة من شرائح المجتمع المهمة وهم طلبة الجامعة للتعرف علي مدي علاقة السعادة بالتوافق الاجتماعي لدي هؤلاء الطلبة.

ثانيا. أهداف البحث::

يستهدف البحث الحالي التعرف على :

1. قياس السعادة لدي طلبة الجامعة.
2. التعرف علي الفروق في السعادة لدي طلبة الجامعة وفق متغيري الجنس (ذكور وإناث) والتخصص (علمي، إنساني).
3. قياس التوافق الاجتماعي لدي طلبة الجامعة.
4. التعرف علي الفروق في التوافق الاجتماعي لدي طلبة الجامعة وفق متغيري الجنس والتخصص.
5. التعرف علي طبيعة العلاقات بين السعادة والتوافق الأجتماعي لدي طلبة الجامعة.

ثالثا. حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد ومن الكليات الإنسانية (الأداب، الفنون الجميلة) والكليات العلمية (التربية/ أبن الهيثم، العلوم) وللمراحل الأولية كافة من الذكور والإناث.

رابعا. تحديد المصطلحات:

قامت الباحثة بتحديد المصطلحات الواردة في البحث الحالي:

أ. السعادة **Happiness**:

1. **تعريف عبد الأمير والقيسي (1991)**: ((الشعور بالسعادة هو أحد مظاهر الصحة النفسية، وهو إيمان الفرد بقدراته خلال عمل ما يؤدي أيضاً إلي تحقيق هذا الشعور الذي يؤدي إلي الصحة النفسية)). (عبد الأمير والقيسي، 1991، ص122)

الإطار النظري

أولاً. السعادة Happiness:

السعادة حالة عامة أكثر من أنها محدودة، أنها حالة من الرفاهية والرضا والشعور بالسرور وهي نقيض الخوف والغضب والغيرة والحسد التي كلها تقود في شكلها المعتدل إلي عدم الرضا، فالسعادة تؤدي إلي حالة الأنشراح والأحساس بالأبتهاج وأنها الرضا النفسي (Brandt, 1980, P.23).

أي أن السعادة تتضمن الأحساس الشامل بالرضا عن الحياة.

ويعّد الفلاسفة أول من عبّروا عن السعادة علي أنها الصفة الجيدة والدافع الأساس للتصرف الإنساني، فالفلاسفة الأغريق قدموا أفكار مختلفة حول جذور السعادة ويعتقدون أن السعادة ترافق الحياة. وأشاروا أيضاً علي أنها تأتي من معرفة الحقيقة ومن تطهير أنفسنا من الانفعالات المكبوتة

التي تأتي من وجودنا مع أشخاص آخرين ومن العيش في تفكير منعزل (Myers, 1995, P.12).

وأشار الفلاسفة العرب إلي السعادة فقد وصفها (الفارابي) بالسعادة الأرضية تلك التي ترتبط بالمال والثراء والجاه في سبيل الوصول إلي الملذات الجسمية، وأعتبر الفارابي هذه الملذات زائلة ومصيرها إلي العدم (مطلك، 1976، ص55).

أما (أبن سينا) فأشار إلي أن سعادة الفرد تبني من خلال الرجل وتدبيره لعائلته، ويقول أن السعادة الإنسانية لاتتم إلا بأصلاح الجزء العلوي من النفس وأن سعادة النفس الأخلاقية إنما تتم أو تتعلق أشد التعلق بكمال ذاتها (الزبيدي، 1993، ص92).

النظريات التي تناولت السعادة:

1. **نظرية التحليل النفسي:**

- **فرويد (S. Freud) (1856- 1939):**

يري فرويد أن الناس يحاولون الحد من الحزن وزيادة فرص السعادة والتي هي شعور بالعافية والهناء والسرور، كما أنه يري أن البحث عن السعادة والحصول عليها وتخفيف الآلآم هو الهدف الاساس للسلوك الإنساني، وهو يري كل ما يتطلبه الإنسان من الحياة، وأوضح فرويد أن إستمرار السعادة هو قانون بايولوجي ونفسي وأساس ينظم السلوك البشري، وسمي فرويد ذلك بـ (مبدأ السرور Pleasure principal) وفيما بعد بـ (غريزة الحياة) (Myers, 1986, P.380).

وأضاف فرويد إلي ان خبرات الطفولة الأولي المبكرة تكون مهمة للسعادة المستقبلية للشخص وأكثر لأشخاص يكونون منسجمين مع هذه

الفكرة ويفكرون من وقت لآخر حول كيفية تأثير نشوء طفولتهم علي سلوكهم الحالي والمستقبلي (Yogi, 1978, P.14).

2. المنظور الإنساني A Humanistic Perspective:

- **أبراهام ماسلو (A. Maslow) (1908- 1970):**

تحتل نظرية (ماسلو) للدافعية مركز القلب الي الجسد، واساس نظرية ماسلو (Maslow) للشخصية تكمن في نموذجه للدافعية الأنسانية والتقدير الكبير لهذا النموذج الذي يعتمد علي أولوية الحاجات حيث يعتقد بدرجة كبيرة علي فهم عدد من الافتراضات الاساسية. والحاجات يمكن ترتيبها هرمياً فالحاجات الدنيا يجب اشباعها اولاً حتي يتسير اشباع حاجات المستوي الاعلي، **وقد وضع ماسلو (Maslow) قائمة للحاجات حسب اسبقيتها والحاحها:**

أ. الحاجات الفسيولوجية (Physiological Needs).

ب. حاجات الامن (Security Needs).

ج. حاجات الحب والانتماء (Love Needs).

د. حاجة تقدير الذات والاحترام (Need of Respect).

ه. حاجة تحقيق الذات (Self Actualization Needs).

وقد اطلق عليها الحاجات الاساسية ذات النزعة الغريزية واضاف بعدين بعد ذلك لنموذجه الداخلي هي (الحاجات المعرفية والجمالية).

والسعادة من خلال نظرية ماسلو (Maslow) تتوقف علي مستوي الحاجات التي استطاع الوصول اليها، فالفرد الذي يشبع حاجته لتحقيق الذات يعد اكثر سعادة من اخر لا زال في مستوي اشباع حاجاته الدنيا وان اشباع الحاجة العليا يؤدي الي سعادة عميقة وسمو في العقل واثراء حياة الفرد الداخلية (الخفاجي، 1994، ص8).

النظرية الحديثة في السعادة:

أبعاد نظرية رايف (Ryff) في السعادة النفسية:

لخص رايف النتائج التجريبية لستة أبعاد نظرية موجهه لابعاد السعادة النفسية تتضمن (الأستقلالية، التمكن البيئي، النمو الشخصي، العلاقات الأيجابية مع الآخرين، الهدف من الحياة، تقبل الذات). هذه الأبعاد تعّد نقاط مهمة في توضيح السعادة النفسية الأيجابية.

وهناك ست صفات تكون نموذج السعادة النفسية وتمثل نقاط البتقاء في هذه المحاولات المختلفة لتوضح معني الوظيفة الإيجابية أي معني السعادة النفسية وهي:

1. الاستقلالية (Autonomy):

وهي تحديد الذات وتنظيم السلوك من الداخل، وتعرف الأستقلالية بأنها قدرة الشخص علي أن يقرر مصيره بنفسه ويكون مستقل بذاته قادراً علي مقاومة الضغوط الأجتماعية عند التفكير أو التصرف بطرق معينة، منظم في سلوكه ويقيّم ذاته وفق معايير شخصيته.

2. التمكن البيئي (Environmental Mastery):

هو إحساس بالكفاية والقدرة علي إدراك البيئة التي تمثل التحكم بالإسلوب المعقد للنشاطات الخارجية ويستفيد من الفرص المحيطة به، والقدرة علي إيجاد سياقات تتلائم مع الحاجات والقيم الشخصية.

3.النمو الشخصي (Personal Growth):

ويعد شعور الفرد بالأرتقاء والتطور المستمر ورؤية الذات تنمو وتتوسع ويكون منفتحاً لخبرات جديدة ولديه أحساس واقعي، ويري الفرد تحسناً في ذاته وسلوكه بمرور الزمن.

4.العلاقات الإيجابية مع الآخرين (**Positive Relations With Others**):

هي رضا وقناعة وثقة الشخص بالعلاقات مع الآخرين والتي تتعلق برفاهية الآخرين والقدرة علي إظهار التعاطف والمودة بشكل كبير وتبادل العلاقات الانسانية.

5.تقبل الذات (**Self- Acceptance**):

إن الشخص يمتلك إتجاهاً إيجابياً نحو ذاته وقبوله بالملامح المتعددة لها والتي تتضمن صفات أو مكونات جيدة أو سيئة وشعوره بإيجابية حول حياته الماضية.

6.الغرض في الحياة (**Purpose in Life**):

يمتلك الفرد شعوراً ومعني لحياته الحالية والماضية بأمتلاكه لمعتقدات تعطي للحياة غرضاً وأهداف يعيش من أجلها. وهكذا فإن الشخص الذي يعمل بإيجابية لديه أهداف وغايات وأحساس بالتوجه وكل هذا يساهم في الشعور بأن الحياة ذات معنى .(Ruff, 1989, P. 1071-1072)

- نظرية فينهوفن (**Veenhoven 1995**):

أوضح فينهوفن (Veenhoven) في نظريته والتي أسماها إمكانية العيش (Livability Theory) والتي تقوم علي أساس بأن حاجات الإنسان العامة يمكن أكتشافها عن طريق دراسة خصائص المجتمعات التي يزدهر فيها الناس، فالمجتمع السعيد هو ذلك المجتمع الذي تتم فيه تلبية أغلب حاجات الناس فيه، والسعادة هنا هي الدرجة التي يحكم فيها الفرد علي نوعية حياته ككل بطريقة مفضلة وهي كيف تسير حياته ومدي إشباعه لحاجاته (Veenhoven, 1984, P.22).

فالأفراد لديهم أحتياجات بيولوجية أساسية، وأن المدي الذي يسمح للناس بتحقيق هذه الأحتياجات يدعي بـ (سعادة الفرد)، ويمكن للأحتياجات الإنسانية أن تتوسع لتتجاوز الأحتياجات البيولوجية لتشكل أحترام الذات، المنصب الأجتماعي، والعلاقات الأجتماعية القوية، وناقش (فينهوفن) أن هناك متغيرات أخري مهمة تعزز السعادة كالعلاقات الأجتماعية وتحقيق الذات (Daniel, 1990, P. 445).

ثانياً. التوافق الأجتماعي Social Adjustment:

ويمكن أن ينظر للتوافق الأجتماعي بشكل عام علي أنه عملية طرفاها الفرد والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وهما يتبادلان التأثير والتأثر بحيث يستطيع الفرد أن يغير من المؤثرات الاجتماعية، ويعد التوافق الاجتماعي عامل اساسي في تكوين حياة الفرد الشخصية والاجتماعية عن طريق توجيه سلوكه الاجتماعي وفق معايير وقيم المجتمع (السيد، 1981، ص61) (Matin, 1979, P.66).

نظريات التوافق الاجتماعي:

أ. اريك أركسون (A. Erikson) (1902- 1950):

يري أركسون أن الشخصية مركب وظيفي بالغ التعقيد يحدث فيه نمو في القدرات الاجتماعية، ونمو في الطرق الفردية لتناول الخبرة ومعالجتها والتفاعل معها. وأن التفاعل مستمر بين الانسان وبيئته (أبو النيل، 1984، ص200) فتتكون الشخصيات كلما تقدم الناس في المراحل النفسية الأجتماعية خلال الحياة ويوجد في كل مرحلة جديدة صراع يواجه ويحل.

وارتبط التوافق لدي أركسون بالنمو، فالشخصية تمر عبر نموها بأزمات وعلي الفرد ان يجتاز هذه الأزمات وأن نجاحه في أجتياز أزمة في مرحلة ما يؤدي به إلي التوافق ومن ثم مواجهة أخري، وهكذا إلي أن تنتهي

الأزمات التي يواجهها خلال مراحل نموه، وإن فشل في أجتياز أزمة من الأزمات أصيب بسوء التوافق (شلتز، 1983، ص213).

الدراسات السابقة

- **الدراسات الأجنبية :**

1. دراسة كيون (Quinn) عام (1983): إستهدفت هذه الدراسة بحث العلاقة بين التوافق الشخصي والأسري والسعادة للآباء والأمهات مع متغير العمر. وتحقيقاً لهذا الهدف أختيرت عينة مكونة من (210) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وطبق عليهم مقياس التوافق الشخصي والأسري (Personal and Family Adjustment) ومقياس السعادة النفسية (Psychological Well- being). وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة إرتباطية بين التوافق الشخصي والأسري والسعادة النفسية (Quinn, 1983, P.412).

2. دراسة فينهوفن (Veenhoven) عام (1988): إستهدفت هذه الدراسة معرفة العلاقات بين الزواج والسعادة علي عينة مؤلفة من بعض الازواج وهل تؤدي الي توافق اجتماعي، وبعد استخدام مقاييس ومقابلات شخصية توصلت الدراسة الي أن الاشخاص السعداء يكونون اكثر ميل لشركائهم في الزواج لأنهم ذوي طبيعة متوافقة ومستمرين في علاقاتهم الزوجية. ويكونون اكثر استعداد لتكوين علاقات اجتماعية سعيدة وبصورة عامة لديهم توافق اجتماعي عالٍ (Martin, 2000, P.61).

3. دراسة أسبينول وتايلور (Aspinwal & Taylor) عام (1990): إستهدفت هذه الدراسة معرفة العلاقة بين التوافق والسعادة النفسية علي مجموعة من الطلبة ولتحقيق هذا الهدف اكمل المفحوصون استبيان طرق التوافق وتوصلت الدراسة الي ان التوافق والتكيف مع حياة

الكلية يحقق لديهم سعادة متمثلة بصحة نفسية عالية Aspinwal &
(Taylor, 1990, P.100).

إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً. مجتمع البحث:

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد من كلا التخصصين (علمي، إنساني) والجنسين (ذكور، إناث) للعام الدراسي (1999- 2000)

ثانياً. عينة البحث التطبيقية:

بعد أن جمعت المعلومات المتعلقة بالمجتمع الأصلي للبحث والمتمثلة بطلبة جامعة بغداد. أختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية من (4) كليات وهي (كلية الآداب، وكلية الفنون الجميلة، وكلية العلوم، وكلية التربية " أبن الهيثم").

قُسّم مجتمع البحث إلى أختصاصين (إنساني، علمي) وللجنسين (ذكور، إناث)، ثم أختيرت عينة البحث التطبيقية البابغة (400) طالب وطالبة بواقع (200) طالب و(200) طالبة من كلا التخصصين. وطبق مقياس السعادة مع مقياس التوافق الأجتماعي.

ثالثاً. أداتا البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بالأعتماد على مقياس السعادة الذي أعده رايف (Ryff) عام (1989)، بعد أن حصلت عليه الباحثة.

أ. مقياس السعادة (**A Scale of Happiness**):

تألف المقياس من (84) فقرة و(6) مجالات، أي بواقع (14) فقرة لكل مجال، ومجالات المقياس هي:

1- الأستقلالية Autonomy :

2- التمكن البيئي Environmental Mastery :

3- النمو الشخصي Personal Growth :

4- العلاقات الإيجابية مع الآخرين (Positive Relationship With
Others) :

5- تقبل الذات (Self- Accept) :

6- الغرض في الحياة (Purpose in Life) :

وإتبعت الباحثة الإجراءات الآتية بعد حصولها علي مقياس السعادة:

أ. قامت بترجمة فقرات المقياس وعربته ليلائم البيئة العراقية.

ب. تم التأكد من عدم تكرار أو تشابه الفقرات.

ت. عّدلت صياغة بعض الفقرات بحيث أصبحت أكثر ملائمة لمجتمع البحث الحالي.

وفيما يخص بدائل المقياس فكانت هي:

(أوافق بشدة، أوافق نوعاً ما ، أوافق، لا أوافق نوعاً ما ، لا أوافق بشدة)

- **صلاحية فقرات المقياس:**

لغرض معرفة مدي صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري) عرضت بصورتها الاولية علي مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس.

وفي ضوء آراء الخبراء والمناقشات التي اجريت معهم، أبقي علي الفقرات التي حصلت علي نسبة موافقة (80٪) فأكثر، وبناءً علي ذلك استبعدت (14) فقرة فاصبح بذلك عدد الفقرات (70) فقرة، وأستخدمت النسبة المئوية معياراً للابقاء علي الفقرة أو حذفها.

- **إجراء تحليل الفقرة:** أجري تحليل فقرات المقياس، والغرض من ذلك هو الابقاء علي الفقرات الجيدة في المقياس (Eble, 1972, P.392). وبأسلوبي المجموعتين المتطرفتين وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية، وكانت (62) فقرة مميزة بهذين الاسلوبين واستبعدت (8) فقرات لأنها غير ذي دلالة احصائية، وأصبح المقياس يتألف من (62) فقرة.

- **مؤشرات صدق وثبات مقياس السعادة النفسية:**

أ. الصدق **Validity** : يعّد صدق المقياس من الخصائص الأساسية في بناء المقاييس النفسية. والمقياس الصادق هو المقياس الذي يقيس ما وضع من أجل قياسه وبالدرجة التي يكون فيها قادراً علي تحقيق أهداف معينة (Stanley, 1972, P.101).

وأستعملت الباحثة طريقتان لأيجاد صدق المقياس هما:

1. صدق المحتوي (**Content Validity**): يتحقق هذا الصدق من خلال التحليل العقلاني لمحتوي المقياس مستنداً إلي آراء خبراء في الميدان. ويضم نوعين من الصدق هما:

أ. الصدق المنطقي (**Logical Validity**): يعد متوفراً في المقياس الحالي من خلال التحقق من أن الفقرات تقيس الغرض الذي وضعت من أجله بعد إجراء تحليل الفقرات (Allen & Yen, 1979, P.95).

ب. الصدق الظاهري (**Face Validity**): يشير إلي الدرجة التي يظهر فيها المقياس أنه يقيس ما وضع لأجله، وتحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي عندما عُرضت فقراته علي مجموعة من الخبراء في علم النفس

2. صدق البناء **Construct Validity**: تحقق صدق البناء من خلال معرفة معامل أرتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، إذ تعّد الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياسات محكية آنية من خلال إرتباطها

بدرجة الأفراد علي الفقرات، مما يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية (Lindquist, 1951, P.286).

ب. الثبات (**Reliability**): يقصد به الإتساق في النتائج، ويعّد ثابتاً إذا أعطي نتائج متسقة عند إعادة تطبيقه. وقد إستخرج الثبات لمقياس السعادة بطريقتين:

أ. إعادة الأختبار(Test- Retest): وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.85).

ب. معامل ألفا للأتساق الداخلي (Alfa Coefficient for Internal Consistency): كان معامل الثبات لمقياس السعادة بهذه الطريقة (0.93)

- **مقياس التوافق الاجتماعي (Social Adjustment of A Scale):**

لقد إعتمدت الباحثة مقياس (سفيان 1998) الذي أعده نبيل صالح سفيان لقياس التوافق الأجتماعي، وقد شمل المقياس ثلاث مجالات هي:

أ. العلاقات الإجتماعية (الأنسجام مع أفراد المجتمع)

ب. المشاركة الأجتماعية.

ت. الأنسجام مع ثقافة المجتمع.

وهناك إجراءات علمية مر بها مقياس التوافق الإجتماعي منها:

1. تم إستخراج صدق المقياس بالأعتماد علي الصدق الظاهري.
2. إعتمد التدرج الثلاثي في تقدير الإجابة حيث وضع لكل فقرة ثلاثة بدائل هي: (تنطبق عليّ كثيراً ، تنطبق عليّ قليلاً ، لا تنطبق عليّ).

3. أستخراج ثبات المقياس بطريقة إعادة الأختبار (Test- Retest)، وبلغ معامل الأرتباط (0.87) وأيضاً أستخرج الثبات بطريقة معامل ألفا (الأتساق الداخلي) وبلغت قيمة الثبات (0.91).

رابعاً. التطبيق النهائي:

بعد أن تم الأعتماد علي مقياس السعادة وتبني مقياس التوافق الأجتماعي، وبهدف الإجابة عن تساؤلات البحث الحالي، قامت الباحثة بتطبيق المقياسين علي عينة البحث الأساسية البالغة (400) طالباً وطالبة جامعية من جامعة بغداد وخلال شهري آذار ونيسان من عام 2000.

خامساً. الوسائل الأحصائية:

إستخدمت الباحثة الوسائل الأحصائية الآتية:

1. **معامل أرتباط بيرسون، :**

أ. لمعرفة طبيعة العلاقة بين السعادة والتوافق الأجتماعي.

ب. لأيجاد ثبات المقياسيين بطريقة إعادة الإختبار.

ت. لغرض إيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس السعادة والدرجة الكلية له.

2. الأختبار التائي لعينة واحدة (t- test) لأختبار الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات الطلبة علي مقياس السعادة وأيضاً لدرجات الطلبة علي مقياس التوافق الأجتماعي.

3. الأختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب معامل تمييز فقرات مقياس السعادة بطريقة العينتين المتطرفتين.

4. تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA Analysis) لأختبار الفرق في السعادة علي وفق متغيري الجنس والتخصص.

5. الأختبار التائي لمعامل الأرتباط، لأستخراج قوة تمييز الفقرات، ودلالة معاملات الأرتباط أحصائياً.

6. معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alfa Furmula) لأستخراج ثبات المقياسين.

عرض نتائج البحث ومناقشتها :

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي، وبعد إجراء التحليلات الأحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها. وبعد تطبيق أداوات البحث، سيتم عرض النتائج التي توصل إليها البحث وعلي وفق أهدافه، ومناقشة تلك النتائج.

أولا. التعرف علي السعادة النفسية لدي طلبة الجامعة:

لغرض تحقيق هذا الهدف طبق مقياس السعادة علي افراد عينة البحث التطبيقية والبالغة (400) طالب وطالبة فكان علي التوالي: المتوسط الحسابي لأفراد العينة علي مقياس السعادة هو (201.47) والأنحراف المعياري (36.6)، بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس (186) درجة، وبإستخدام الأختبار التائي (t-test) لعينة واحدة (البياتي وأثناسيوس، 1977 ، ص254) لأختبار دلالة الفروق بين المتوسطين ظهر أن القيمة التائية المسحوبة كانت (8.45)، وبما أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوي (0.05) وبدرجة حرية (399) والبالغة (1.960) تبين أن الفرق دال معنوياً عند مستوي (0.05) وهذا يعني أن أفراد عينة البحث الحالي (طلبة الجامعة) يتمتعون بسعادة نفسية. وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) قيمة الأختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي للسعادة والمتوسط الفرضي لعينة البحث الحالي

مستوي الدلالة	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	المتوسط الفرضي	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة
0.05	1.960	8.45	186	36.6	201.47	400

وتفسر هذه النتيجة أن عينة البحث من الشرائح الأجتماعية الواعية (طلبة الجامعة)، لذلك فإنها تتمتع بأن لها أهدافاً وطموحات في الحياة تجعلهم سعداء لتحقيقهم لأهدافهم وطموحاتهم المستقبلية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث العلمية مثل دراسة كامبل (Campell 1976) التي أوضحت أن طلبة الجامعة يتمتعون بسعادة (يونس، 1993، ص277).

ثانيا. التعرف علي الفروق في السعادة لدي طلبة الجامعة علي وفق متغيري الجنس (ذكور، إناث)، التخصص (علمي، إنساني).

من أجل تحقيق هذا الهدف، فقد تم إستخدام تحليل التباين الثنائي (2 ×2) (Two Way ANOVA Analysis) (Winner, 1971, P.248)، للتعرف علي أثر هذه المتغيرات في السعادة. وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

قيم تحليل التباين للسعادة لعينة البحث الحالي

مستوي الدلالة	القيمة الفائية المحسوبة F	متوسط المربعات M.S.	درجة الحرية Df	مجموع المربعات SS	مصادر التباين Source
0.05	0.17	182.5	1	182.5	التخصص A
	101.27	107912.5	1	107912.5	الجنس B
	5.34	5700	1	5700	التفاعل A x B
		1065.5	396	421938	الخطا Error
			399	535733	المجموع Total

قيمـة (F) الجدوليـة عنـد مسـتوي دلالـة (0.05) وبدرجـة حريـة
(396,1) = 3.84

ومن ملاحظة القيم الواردة في جدول (2) نستنتج ما يأتي:

1. بما أن قيمة (F) المحسوبة لمتغير التخصص (علمي، إنساني) والبالغة (0.17) أقل من القيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوي دلالة (0.05). إذاً لا يوجد هناك فرق في طبيعة السعادة لدي طلبة الجامعة وفق متغير التخصص، ذلك لأن طلبة الجامعة من كلا التخصصين يتمتعون بنفس الأمتيازات والحقوق والواجبات تجاه أنفسهم وتحقيق طموحاتهم المستقبلية وتحقيق أهدافهم وسعادتهم التي هي سعادة مجتمعهم حيث لا يوجد فرق بين كلا التخصصين.

2. وبما أن قيمة (F) المحسوبة لمتغير الجنس (ذكور، إناث) البالغة (101.27) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوي دلالة (0.05) إذ يوجد فرق في طبيعة السعادة لدي طلبة الجامعة وفق متغير الجنس ولصالح الذكور.

ولمعرفة الفرق في السعادة النفسية بين طلبة الجامعة علي وفق متغير الجنس، قامت الباحثة بمقارنة بعدية بإستخدام الأختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) للمقارنة بين الذكور والإناث. وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

قيمة الأختبار التائي للفرق بين الذكور والإناث في السعادة

العينة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		مستوي الدلالة
			المستخرجة	الجدولية	
الذكور	217.9	994.4	10.06	1.960	0.05
الإناث	185	1155.4			

وعند مقارنة القيمة التائية المستخرجة مع القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (396) وبمستوي دلالة (0.05) بلغت القيمة الجدولية (1.960)، مما يشير أن هناك فرقاً علي وفق متغير الجنس ولصالح الذكور في السعادة.

بينت النتيجة أن الذكور أكثر سعادة من الإناث في هذا الجانب لما يتمتع به الذكور من حصولهم علي مجالات أوسع في العمل والأتصالات من الأناث، وهناك أبواب كثيرة مفتوحة لهم يرتادوها لترويحهم النفسي والجسمي والعقلي حيث لا يمكن للإناث أن ترتادها، فضلاً عن قيود المجتمع التي لازالت مفروضة علي الإناث وقلة تواجدها في هذه الأمكنة كالأندية والملاعب مما يتيح لها أن تكون سعيدة لولا التقاليد والقيم المفروضة عليها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تايلور (Taylor 1995) والتي أشارت إلي تفوق الذكور علي الإناث في السعادة والصحة النفسية لأن الإناث أكثر عرضة للضغوط النفسية والأجتماعية (Taylor, 1995, P.50).

ثالثا. التعرف علي التوافق الأجتماعي لدي طلبة الجامعة:

لتحقيق هذا الهدف طبق مقياس (سفيان 1998) للتوافق الإجتماعي الذي إعتمدته الباحثة، ولقد حقق هذا الهدف من خلال الإجراء الآتي، بعد معالجة البيانات أحصائياً لأفراد عينة البحث التطبيقية البالغة (400) طالب وطالبة فكان علي التوالي: المتوسط الحسابي لأفراد العينة علي مقياس التوافق الأجتماعي (114.8) والأنحراف المعياري (5.9)، بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس (104) درجة. وبإستخدام الأختبار التائي (t-test) لعينة واحدة لأختبار دلالة الفروق بين المتوسطين ظهر أن القيمة التائية المسحوبة كانت (36.6)، وتبين أن الفرق دال معنوياً عند مستوي (0.05) ودرجة حرية (399) وهذا يعني أن أفراد عينة البحث الحالي يتمتعون بتوافق إجتماعي عالٍ. وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

قيمة الاختبار التائى للفرق بين المتوسط الحسابى للتوافق الاجتماعى والمتوسط الفرضى لعينة البحث الحالى

العينة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الفرضى	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
400	114,8	5,9	104	36,6	1,960	دالة

وتفسير هذه النتيجة أن عينة البحث (طلبة الجامعة) متوافقين فيما بينهم رغم الظروف الصعبة التى يمرون بها جراء الحصار الظالم لأنهم شرائح اجتماعية واعية، ومن الناحية النظرية فإن عينة البحث تتمتع بالمرونة العقلية التىتجعل علاقاتهم وتصرفاتهم متفهمة ومقبولة، وهذا ما أكده ألبورت. (Allport, 1958,P.410)

وتتفق هذه النتيجة أن الطلبة يتمتعون بتوافق اجتماعى مع دراسة كل من (أجميعان، 1984 ،ص5-8)، ودراسة (الدورى، 1993 ، ص6).

رابعا : التعرف على الفروق فى التوافق الاجتماعى لدى طلبة الجامعة وفق متغيرى الجنس (ذكور، إناث) التخصص (علمى، إنسانى) :

من أجل تحقيق هذا الهدف، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائى (2X2) (Two Way of analysis)، للتعرف على أثر هذه المتغيرات فى التوافق الاجتماعى وجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

قيم تحليل التباين الثنائى للتوافق الاجتماعى لعينة البحث

مصادر التباين Source	مجموعات المربعات SS	درجة الحرية Df	متوسط المربعات M.S.	القيمة الفائية المحسوبةF	مستوى الدلالة
التخصصA	101,5	1	101,5	0,11	0.05
الجنسB	88632,2	1	88632,2	92,19	
التفاعل AxB	6544	1	6544	6,81	
الخطأ Error	380721	396	961,42		
المجموع Total	475998,7	399			

(*) قيمة (F) الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (1،396) = 3,89.

ومن ملاحظة القيم الواردة فى جدول (5) نستنتج ما يأتى :

1. بما أن قيمة (F) المحسوبة لمتغير التخصص (علمى، إنسانى)، والبالغة (0,11) أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,89) عند مستوى دلالة (0,05)، إذن لا يوجد فرق فى طبيعة التوافق الاجتماعى لدى طلبة الجامعة وفق متغير التخصص ن وفسرت هذه النتيجة من بيئة اجتماعية واحدة وتقاليد وقيم متعارف عليها بأن الإناث والذكور يعيشون بمستوى اجتماعى متفاعل فيما بينهم، وهم شريحة واعية مثقفة من شرائح المجتمع لها دور فعال فى بناء وتقدم المجتمع رغم الظروف الصعبة التى يمر بها القطر العراقى.

2. وبما أن قيمة (F) المحسوبة لمتغير الجنس (ذكور ، إناث) البالغة (92,19) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3,89) عند مستوى دلالة (0,05) إذن يوجد فرق فى طبيعة التوافق الاجتماعى علَى وفق متغير الجنس ولصالح الذكور . وسبب ذلك يرجع إلى أن الفرص المتاحة للذكور أكثر من الإناث من خلال التفاعل فيما بينهم وعلاقاتهم فى المجتمع، وهذا يعنى أن الإناث يتعرضون لضغوط اجتماعية فضلاً عما تفرضه القيم و المعايير

السائدة فى المجتمع مما تقلل من فرص تفاعل بعضهم للبعض الآخر ويحجم من علاقاتهن الاجتماعية.

ولمعرفة الفرق فى التوافق الاجتماعى بين الطلبة على وفق متغير الجنس، قامت الباحثة بمقارنة بعديه باستخدام الاختبار التائى لعينتين مستقلتين (T-test) للمقارنة بين الذكور و الإناث، وجدول (6) يوضح الفرق بينهم فى التوافق الاجتماعى.

الجدول (6)

قيمة الاختبار التائى للفرق بين الذكور و الإناث فى التوافق الاجتماعى

العينة	المتوسط الحسابى	التباين	القيمة التائية		مستوى الدلالة
الذكور	131,6	721,2	7,45	1,960	0,05 دالة
الإناث	103,2	2185,3			

وعند مقارنة القيمة التائية المستخرجة مع القيمة الجدولية التائية عند درجة حرية (398) وبمستوى دلالة (0,05) بلغت القيمة الجدولية (1,960)، ظهر أن هناك فرقاً على وفق متغير الجنس، ولصالح الذكور فى التوافق الاجتماعى.

وتفسير هذه النتيجة أن للمجتمع العراقى عاداته وتقاليده ولكونه مجتمع من المجتمعات الشرقية والعربية التىتضع حداً من حرية الإناث أكثر من الذكور فى الابتعاد عن مخالطة الذكور.

3. وبما أن قيمة (F) المحسوبة لمتغيرى الجنس والتخصص البالغة (6,81) أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,89)، عند درجة حرية (1، 396) ومستوى دلالة (0,05) مما يشير إلى أن متغيرى الجنس والتخصص يؤثران فى التوافق الاجتماعى.

خامسا : العلاقة بين السعادة والتوافق الاجتماعى لدى طلبة الجامعة :

بعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) ظهر بأن العلاقة بين درجات السعادة والتوافق الاجتماعى قد بلغت (0,73) وبعد استخدام الاختبار التائى لمعامل الارتباط ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (8,24) هى ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

معامل الارتباط بين السعادة و التوافق الاجتماعى ودلالته الإحصائية لدى طلبة الجامعة

نوع العينة	العدد	نوع العلاقة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
طلبة الجامعة	400	السعادة و التوافق الاجتماعى	0,73	8,24	0,05

يتضح من جدول (7) أن العلاقة بين السعادة والتوافق الاجتماعى قد بلغت (0,73) ن وهذا يعنى أنه توجد علاقة ارتباط موجبة بين السعادة و التوافق الاجتماعى لدى طلبة الجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من فينهوفن(Veenhoven,1988)، حيث يشير إلى أن الشخص السعيد يتأثر بعلاقاته الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين (Martin,2000,P.61) . ومع دراسة بلايز(Plays,1993) حيث أوضحت هذه الدراسات أن للعلاقات الاجتماعية أهمية كبيرة فى تحقيق سعادة الأفراد وأن التوافق مطلوب فى العلاقات الشخصية والاجتماعية التى تقود الأفراد إلى السعادة .

اتفقت هذه النتيجة أيضاً مع دراسة داينر (Diener 2000) والتى توصلت إلى أن الأشخاص السعداء يسجلون انفعالات سارة عندما يكونون مع

الآخرين سواء فى المهنة أو فى علاقات الحب وأنهم متوافقين مع الآخرين. (Diener,2000,P.34)

خلاصة النتائج :

لقد كان من خلاصة نتائج الدراسة الحالية هو ما يلى :

1. أن أفراد عينة البحث من (طلبة الجامعة) يتمتعون بالسعادة.

2. أ- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى السعادة لدى طلبة الجامعة وفق متغير التخصص (علمى، إنسانى) أى أن طلبة الجامعة من كلا التخصصين يتمتعون بالسعادة.

ب- هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى السعادى لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) ولصالح الذكور على مقياس السعادة، أى أن الذكور أكثر سعادة من الإناث.

3. أن أفراد عينة البحث من (طلبة الجامعة) يتمتعون بتوافق عالٍ.

4. أ. ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى التوافق الاجتماعى وفق متغير التخصص (علمى، إنسانى) أى أن طلبة الجامعة من كلا التخصصين يتمتعون بتوافق اجتماعى.

ب- هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى التوافق الاجتماعى وفق متغير الجنس(ذكور، إناث) ولصالح الذكور، أى أن الذكور أكثر توافقاً اجتماعياً من الإناث على مقياس التوافق الاجتماعى.

5- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين السعادة و التوافق الاجتماعى.

التوصيات و المقترحات

التوصيات :

1- زيادة الاهتمام ببرامج علمية إرشادية لطلبة الجامعة لتنمية وتعزيز السعادة لدى الأفراد والتركيز على الأحداث الإيجابية والسارة وتحقيق توافقهم الاجتماعى، وذلك بتعميق العلاقات و الصلات الاجتماعية بين طلبة الجامعة فيما بينهم وبين الطلبة وأساتذتهم.

2. تركيز وسائل الإعلام المختلفة على استخدام أساليب التنشئة الاجتماعية السوية فى تربية الأبناء وزرع الثقة والتفاؤل فى نفوسهم وتعزيز طموحاتهم وأهدافهم وبصورة متزنة تتوافق مع قدراتهم.

المقترحات :

1. إجراء دراسات وبحوث مشابهة للبحث الحالى على شرائح اجتماعية أخرى وعلى مراحل دراسية أخرى للتوصل إلى نتائج أكثر تعميقاً ومقارنة تلك الدراسات مع نتائج البحث الحالى.

2. إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة السعادة بمتغيرات أخرى مثل (هوية الذات، الخصوصية، إنكار الذات) . وكذلك علاقة التوافق الاجتماعى بمتغيرات أخرى مثل (تقديم الذات، الأمن النفسى، التعاون).

المصـــــــــــادر

المصادر العربية :

1. إرجايل، مايكل (1993) . سيكولوجية السعادة . ترجمة فيصل عبد القادر يونس، سلسلة عالم المعرفة، الكويت .
2. البياتى، عبد الجبار توفيق وأثناسيوس، زكريا زكى (1977) . الإحصاء الوصفى والاستدلالى فى التربية و علم النفس . مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.
3. التميمى، بشرى عناد مبارك(1996). الانتماء الاجتماعى لدى العمالين فى بعض مؤسسات الدولة وعلاقته ببعض المتغيرات . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
4. تيميرلن، موريس (1978) . نمو الاختيار والمسئولية فى العلاج النفسى فى علم النفس الإنسانى . ترجمة طلعت منصور وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
5. جلال، سعد (1974). المرجع فى علم النفس . دار المعارف، مصر.
6. جميعان، إبراهيم فالح (1983) . التوافق الشخصى والاجتماعى وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي و الجنس عند طلبة كليات المجتمع الحكومى فى أربد (ملخصات رسائل ماجستير فى التربية، المجلد (31)، مركز البحث، جامعة اليرموك.
7. الخفاجى، زينب حياوى بديوى (1994) . قياس الأمن النفسى لموظفى وموظفات الدولة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
8. دسوقى، راوية محمود (1996) . الحرمان الأبوى وعلاقته بالتوافق النفسى ومفهوم الذات و الاكتئاب لدى طلبة الجامعة، مجلة علم النفس، العدد (40)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

9. الدورى، سافرة سعدون (1993) . الحاجات النفسية لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقتها بتوافقهم النفسى والاجتماعى . أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.
10. زهران، حامد عبد السلام (1984) . علم النفس الاجتماعى . ط5، عالم الكتب، القاهرة.
11. سفيان، نبيل صالح (1998) . الذكاء الاجتماعى و القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسى والاجتماعى لدى طلبة علم النفس فى جامعة تعز . أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.
12. شلتز، داون (1983). نظريات الشخصية . ترجمة حمدلى الكربولى وعبد الرحمن القيسى، مطابع التعليم العالى، بغداد.
13. صالح قاسم حسين (1988) . الشخصية بين التنظير و القياس . مطبعة التعليم العالى، بغداد .
14. عبد الأمير، عبد الصمد والقيسى، عبد الصمد والقيسى، عبد الرزاق فاضل (1991). الطب الاجتماعى وعلم النفس . المعهد الطبى الفنى، بغداد.
15. عبد الرحيم، عبد العزيز (1980) . علم النفس التربوى والتوافق الاجتماعى . ط2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
16. الكبيسى، وهيب مجيد (1992). التوافق النفسى للقدوة وغير القدوة لدى طلبة الجامعة . الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، بغداد.

المصادر الأجنبية :

17. Allen, M. J. & Yen, W. N. (1979). Introduction to Measurement Theory. California.
18. Allport, G. (1958). The Nature of prejudice. Gardencity, New york.
19. Argyle, M. (1987). The psychology of Happiness. Methuens Company, London.

20. Aspinwal, L. G. & Taylor, S. E. (1990). Stress, coping and well-being . New York.
21. Cantor, N & Sanderson, C. A. (1970). Life task participation and well-being. New York.
22. Daniel, K.(1990). Happy people. Manuscript submitted for publication.
23. Diener, E. D. (1984). Subjective well-being. Journal of psychological Bulettin, Vol.95, No.3, APA Inc., U.S.A.
24. ___ (2000). Subjective well-being. The science of happiness and aproposal for a national index, American Psychologist, Vol.55,No.1.
25. Ebel,R. L. (1972). Essentials of education measurement. Prentice-Hall, New jersey.
26. Hurlock,E. (1972). Child development. McGraw-Hill Book Company.
27. Lawton, M.,P. Schaie, K.w. (1991). Psychological well-being. Springer Publishing company, New york.
28. Martin, J. D. (2000). Social Psychology. North western University.
29. Myers, D. J. (1986). Psychology. Worth Publication Inc., New york.
30. ___ (1995). Who is happy. Psychological Sciences,Vol.6,No.1.
31. Quinn, W. H. (1983). Personal and family adjustment of happiness. Journal of Marriage and the Family, Vol.(45),No.1
32. Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything or is exploration on the meaning of psychological well-being . Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 57.
33. Stanley, C. Hopkins & J.D. Keenth, D. (1972). Educational and Psychological Measurement and Evaluation, New York.

34. Thomas, L. E. & robbins, P. I. (1979). Personality and environments, Journal of Occupational Psychology.
35. Veenhoven, G. A. (1984). Conditions of happiness. Netherlands.
36. Wilson, G. A. (1985) . Factor invariance and the life satisfaction index. Journal of Greontology, Vol.40.
37. Winer, B. (1971). Statistical principles in experimental design. Mc-graw-Hill Book Co., U.S.A., New York.
38. Yogi, M. (1978). Happiness, New York, U.S.A.

ملحق (1)

مقياس السعادة

جامعة بغداد

كلية الآدب – قسم علم النفس

عزيزى الطالب .. عزيزتى الطالبة :

تضع الباحثة بين يديك بعض المواقف التى تصادفك فى حياتك الشخصية والاجتماعية . وتود أن تتعاون معها فى الإجابة بكل أمانة وموضوعية . وستكون الإجابات محددة لأغراض البحث العلمى . وتود أن تنبه الباحثة أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة . لذا نرجو عدم ترك أى فقرة من غير إجابة، مع جزيل الشكر.

وتقبلوا فائق الشكر و التقدير .

طريقة الإجابة

1. إذا كنت (موافق بشدة) على العبارة، فضع إشارة (√) أمامها.

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
1	أغير الطريقة التى أتصرف بها لكى أنسجم مع من حولى.	√				

ملاحظة : لا حاجة لذكر الاسم سوى المعلومات الآتية :

* الجنس : ذكر (   )   أنثى (   )

* التخصص : علمى (   )   إنسانى (   )

الباحثة .

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
1	أغير الطريقة التى أتصرف بها لكى أنسجم مع من حولى.					
2	لا أخشى التعبير عن آرائى عندما تكون مخالفة لآراء أكثر الناس.					
3	عادة ما تكون قراراتى غير متأثرة بما يفعله الآخرون.					
4	أنزعج بما يعتقده الناس الآخرين عنى.					
5	سعادتى مع نفسى أكثر أهمية من مدح الآخرين لى.					
6	أتأثر بالناس ذوى الآراء السديدة.					
7	انسجامى مع الآخرين اكثر أهمية من إضرارى على مبادئى.					
8	لدى ثقة بآرائى حتى لو كانت مضادة لكل جماعتى.					
9	من الصعب أن أعبر عن الآراء الخاصة بى فى الأمور المثيرة للجدل.					
10	أغير رايى حول القرارات إذا ما رفضها أصدقائى أو عائلتى.					
11	أهتم بكيفية تقويم الآخرين للاختبارات التى اتخذها فى حياتى.					
12	اشعر بأنى مسئول أو متحمل للموقف الذى أعيش فيه.					
13	لا أنسجم جيداً مع الناس أو الجماعة المحيطين بى.					

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
14	أنا جيد فى إدارة عدة مسئوليات فى حياتى اليومية.					
15	أشعر أنى غارق فى مسؤولياتى.					
16	أجيد التخطيط لوقتى لكى أتمم كل شئ يجب القيام به.					
17	أصاب بالإحباط لأنى لم أنجز الأشياء التى بدأت بعملها.					
18	إن جهودى لإيجاد أنوع من الأنشطة والعلاقات التى أحتاجها كانت ناجحة.					
19	من الصعب ترتيب حياتى بالطريقة التى أرتاح إليها.					
20	لدى القدرة على بناء أسلوب حياتى بالطريقة التى تعجبنى.					
21	لست مهتماً بالأنشطة التى توسع آفاقى.					
22	إننى مذلك النوع من الأشخاص الذى يجرب الأشياء الجديدة.					
23	لا اريد تجربة طرق جديدة فى أداء الأشياء فحياتى جيدة كما هى.					
24	عندما أفكر فى أمر أجد إننى لم أتطور كشخص خلال السنين.					
25	إن الناس من كل الأعمار قادرون على الاستمرار بالنمو و التطور.					
26	بمرور الوقت اكتسبت الكثير من الخبرة الحياتية مما جعلنى شخصاً					

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
	قوياً وأكثر مقدرة.					
27	لدى إحساس بأننى قد تطورت كإنسان بمرور الوقت.					
28	حياتى كانت عملية مستمرة من التعلم والتغير والنمو.					
29	تغيرت ونضجت وجهة نظرى على مر السنين.					
30	تنازلت عن محاولة القيام بتطورات وتغيرات كبيرة فى حياتى منذ وقت طويل.					
31	الناس يرون بأنى محب وعطوف.					
32	أشعر بالوحدة لأن لدى قليل من الأصدقاء المقربين الذين أشاركهم اهتماماتى.					
33	أكون مستمعاً جيداً عندما يتحدث الأصدقاء المقربون إلى عن مشكلاتهم.					
34	ليس لدى أناس كثيرين ممن يريدون الاستماع إلى عندما أريد التحدث.					
35	إن الناس الآخرين لديهم أصدقاء أكثر مما لدى .					
36	يصفنى الناس بأننى شخص معطاء متطلع للمشاركة بوقتى مع الآخرين.					
37	لم أعش للعديد من العلاقات المليئة بالدفء والثقة مع الآخرين.					

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
38	أتطلع إلى المحبة عندما أصادق الآخرين.					
39	أستطيع الوثوق بأصدقائى وهم يستطيعون الوثوق بى.					
40	من الصعب أن أكون صريحاً عندما أتحدث مع الآخرين.					
41	أنا وأصدقائى نتعاطف مع مشاكل بعضنا البعض.					
42	عندما أسترجع قصة حياتى أكون مسروراً لما آلت إليه.					
43	أشعر بثقة وإيجابية عن نفسى.					
44	العديد من الناس الذين أعرفهم قد جنوا من الحياة أكثر مما جنيته أنا.					
45	هناك الكثير من الأشياء حول ذاتى سوف أغيرها.					
46	تعجبنى أغلب ملامح شخصيتى.					
47	لقد ارتكبت بعض الأخطاء فى الماضى ولكننى أشعر بأن كل شئ سار فى النهاية نحو الأفضل.					
48	أشعر بخيبة أمل إزاء ما حققته فى حياتى.					
49	أفتخر بمن أنا وبالحياة التى أعيشها.					
50	أستيقظ وأشعر بأننى مثبط الهمة حول الكيفية التى عشت بها حياتى.					
51	أقارن نفسى بالأصدقاء والأقرباء فأشعر بالارتياح حول من أكون أنا .					

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
52	لكل شخص نقاط ضعف ولكن يبدو أن لدى أكثر مما ينبغى.					
53	أفكر بما فعلته بالماضى وما آمل أن أفعله فى المستقبل.					
54	أعيش الحياة يوم بيوم ولا أفكر حقاً فى المستقبل.					
55	إن أنشطتى اليومية تبدو تافهة وغير مهمة بالنسبة لى.					
56	ليس لدى إحساس بالارتياح إزاء ما أحاول تحقيقه فى الحياة.					
57	أستمتع بالتخطيط للمستقبل والعمل على جعله حقيقة.					
58	أنا شخص نشط وفعال بتطبيق الخطط التى أضعها لنفسى.					
59	يهيم بعض الناس بالحياة بلا هدف، ولكنى لست واحد منهم.					
60	أهدافى فى الحياة مصدر رضا أكثر من كونها مصدر إحباط.					
61	أنا راض عما حققته فى حياتى.					
62	لست متأكداً أن حياتى تضيف الشئ الكثير لى.					

ملحق (2)

مقياس التوافق الاجتماعي

جامعة بغداد

كلية الآداب – قسم علم النفس

عزيزي الطالب .. عزيزتي الطالبة :

بين يديك مجموعة من العبارات موضوعة لأغراض علمية تستهدف التعرف على طبيعة التوافق الاجتماعي. نرجو تعاونك معنا باختيارك للبديل الذي يعبر عن رأيك .. ولا داعي لذكر الاسم .

طريقة الإجابة :

<u>طريقة الإجابة</u>

1. إذا كانت العبارة (تنطبق عليك كثيراً)، فضع إشارة (√) أمامها.

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
1	علاقتي مع جيراني جيدة.	√				

ملاحظة : يرجى تدوين المعلومات الآتية :

* الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

* الكلية : * المرحلة :

* التخصص : علمي ( ) إنساني ( )

الباحثة .

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
1	ابالغ فى الخوف منأن شخصاً ما يغضب منى.					
2	زملائى يهتمون بالأشياء التى أهتم بها.					
3	أشعر أن الناس يثقون بى.					
4	يراعى الناس مشاعرى.					
5	يوجد أشخاص يمكن أن أعتمد عليهم.					
6	يوجد أشخاص يعتمدون على.					
7	من السهل أن أطلب المساعدة من زملائى.					
8	لا أجد صعوبة فى مناقشة أفكارى مع أصدقائى.					
9	أجد صعوبة فى التحدث أمام الآخرين.					
10	اكتسب أصدقاء جدد بكل سهولة.					
11	أختلف مع أصدقائى حول العديد من الموضوعات.					
12	أجد صعوبة فى بدء الحديث مع شخص تعرفت به حديثاً.					
13	أميل إلى البقاء فى المؤخرة فى الحفلات والمناسبات.					
14	أشعر أنه لا يوجد من يفهمنى.					
15	علاقتى بزملائى فى الدراسة ليست على ما يرام.					
16	أشعر أن آرائى تحظى باهتمام الآخرين.					
17	علاقتى مع جيرانى جيدة.					
18	اتمتع بشعبية اجتماعية بين أصدقائى.					
19	أشعر أن الناس يستمتعون بالتحدث معى.					
20	أشعر بالضيق عند التعرف على أشخاص جدد.					

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
21	أشعر أن الناس غير مخلصين فى علاقتهم مع الآخرين.					
22	اتقبل نقد الآخرين بصدر رحب.					
23	اشعر إننى أجرح شعور الآخرين دون تعمد.					
24	اشعر ان الآخرين يجرحون مشاعرى.					
25	أرتبك عندما أتعامل مع الجنس الآخر.					
26	اشـعر بـتردد عنـدما أريـد مقابلـة أنـاس مهمين.					
27	هناك اناس لم يكترثوا بمعرفتى.					
28	علاقتى بالأصدقاء عميقة.					
29	أشعر إننى عضو فى مجموعة من الناس.					
30	اشعر ان الآخرين يحبوننى.					
31	اشعر بمكانتى لدى الآخرين.					
32	اشعر إننى غير مرغوب من قبل الآخرين.					
33	إننى شديد الحذر من الناس.					
34	اشـعر فـى الفعاليـات التـى أقـوم بهـا بـأنى شخصية ثانوية.					
35	افضـل العمـل بمفـردى علـى العمـل مـع الآخرين.					
36	اشارك فى الرحلات الجماعية.					
37	انتسب إلى الأندية والمنظمات الاجتماعية.					
38	لدى أنشطة اجتماعية أمارسها.					
39	اتولى مسؤولية تقديم الناس فى الحفلات.					
40	حينما أكون فى حافلة (باص) أتحدث مع الركاب.					
41	أفضل التنزهة بمفردى.					
42	أشـترك فـى النشـاطات الاجتماعيـة و الألعاب.					

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
43	أتبادل الزيارات مع أصدقائى.					
44	لا أشارك فى الناس أفراحهم.					
45	أجد من الصعوبة التعاون مع الآخرين.					
46	أجد صعوبة فى تأدية التزاماتى الاجتماعية.					
47	اجد أن طموحاتى تتفق مع أهداف مجتمعى.					
48	اشعر إننى منسجم مع نظام كليتى.					
49	احترم التقاليد السائدة فى مجتمعى.					
50	أجارى الجو الاجتماعى بسهولة.					
51	أشعر بالألفة فى مجتمعى.					
52	أشعر بالفخر لانتمائى إلى مجتمعى.					

المخاوف التي تعاني منها الطالبات الجامعيات في الأقسام الداخلية [1]

– مدرس – قسم علم النفس

سعاد معروف الدوري – مدرس – قسم علم النفس

أهمية البحث:

تعتبر مرحلة الشباب من المراحل المهمة في تاريخ المجتمعات، لما لهذه المرحلة من مسؤولية كبيرة في قيادة المجتمع والنهوض به في كافة مجالات الحياة، وتتسابق الدول بالاهتمام بالشباب وحل مشكلاته، ويعتبر العراق من بين الدول التي عنيت بقطاع الشباب. وقد أدركت القيادة بعد ثورة 17- 30 تموز المجيدة 1968 هذا الدور المتميز للشباب حيث أولته أهمية خاصة في التوجيه والتثقيف والتشجيع والإعداد في كافة مجالات الحياة المختلفة مستندة في ذلك إلى التخطيط العلمي المدروس.

وتبرز هذه الأهمية أكثر لدى الشباب الجامعي على وجه الخصوص حيث التطورات الكثيرة الحاصلة في التعليم الجامعي لكلا الجنسين. حيث أن فرص التعليم العالي أمام الإناث بازدياد مستمر وهذا ما أكده التقرير الصادر عن الجهاز المركزي للإحصاء حيث ذكر "بأن نسبة الإناث هي 31.15 ونسبة الذكور 68.85 أي أن عدد الإناث يقارب نصف عدد الذكور".[1] ولقد ركزت قيادة الثورة على المرأة وفسحت لها المجال كاملاً لأن تشارك أخيها الرجل في مجالات الحياة المختلفة. وهذا ما أثبته الواقع من مشاركة المرأة أخيها الرجل في حربنا الدفاعية ضد العدو الفارسي، حيث اضطلعت بمسؤوليتها كاملة.

---

(1) بالاشتراك مع الأستاذ الدكتور كامل علوان الزبيدي

لـذا فـإن أكثـر الدراسـات اليـوم اهتمـت بمجـال الشـباب مـن خـلال دراسته لجميع المشكلات التي يعاني منها الشباب والتي قد تؤثر على مستوى تعليمهم أو نمو شخصيتهم بشكل متكامل غير أن هنالك مشكلات يعاني منها الشباب لازالت تحتاج إلى دراسات أعمق وأشمل وإيجاد الحلول المقترحة لها. ومن هذه المشكلات التي تواجه الشباب هي ظاهرة الخوف والتي لها أثر كبير في استبداد الأزمات النفسية وفقدان الأمن والاستقرار وسيطرة القلق على البعض من الشباب، وهذا ما أكدته بعض الدراسات وهي "أن الشباب يواجه مخاوف عديدة منها الخوف من الامتحان، الخوف من المستقبل، الخوف من الأماكن المرتفعة، الخوف من الرسوب، الخوف من الاختلاط بالآخرين... إلخ".

ويبدو أن الخوف هو أحد المشكلات النفسية التي يعاني منها الكثير سواء الأطفال أو المراهقين أو الشباب أو الشيوخ وعلى الرغم من ذلك فإن الخوف في إطاره الطبيعي أحد ا لقوى التي تعمل على البناء أو الهدم في تكوين الشخصية ونموها. "فإذا ما سيطر العقل على الخوف أصبح هذا أعظم نفعًا، وأصبحت له قيمة بنائية فائقة فإذا التزم الخوف الحدود السوية يصبح من النوع البنائي الذي لابد منه للإبقاء على النفس في توجيه السلوك الذي يرضى عنه المجتمع. غير إنه إذا ازداد أصبح مشكلة تواجه الجميع على حد سواء".(2)

وتعتبر المخاوف الموضوعية في نظر "فهمي" هي الأكثر شيوعًا كالخوف من الأشخاص والخوف من البرق أو الأماكن العالية أو بعض الحيوانات وهذه تعتمد على بعض التجارب السابقة التي مرت به في مراحل عمرية سابقة.

أما المثيرات الطبيعية في نظر "واطسن" بالنسبة للأطفال في الأشهر الأولى هي الأصوات العالية المفاجئة، أو ظهور شخص غريب أو الشعور بفقدان

شخص معين مثل الأم. كل هذه منبهات طبيعية لشعور الوليد بالخوف. أما بقية مصادر الخوف ما هي إلا مثيرات شرطية – أي ارتبطت بالمثير الأصلي فاكتسبت صفته – لكنها بتقدم العمر تحل محلها مثيرات ومواقف أخرى حيث تزداد وتتنوع فتجده يخاف من مصادر أخرى غير المنبهات الطبيعية السابقة فيخاف من أي موقف غير متوقع وفيه غرابة. كما يخاف من أي مثير يؤلمه سواء كان هذا المثير بصريًا أو سمعيًا أو لمسيًا.[3]

ويذكر "الهيتي" أن الجدل كان قائمًا بين العلماء حول كون الخوف موروثًا أو مكتسبًا. ولكن الحقيقة التي يقل فيها النقاش هي أن الخوف يصاحب الطفولة المبكرة. وبعض مخاوف الطفولة تنمو معنا وتصاحبنا في حياتنا، غير أن الكثير منها تزول بزوال الطفولة، كالخوف من الغرباء والخوف من المفاجآت.[4]

ويرى "عبد الغفار" الخوف هو إدراك الفرد لخطر ما، ويقصد بالخطر المواقف التي تهدد الإنسان أو التي تتضمن إيذاء له. والخوف من حيث الجانب الحركي (النزوعي) هو الرغبة في الهرب والابتعاد عن مصادر الخطر.[5]

أما فهمي فيرى "الخوف إشارة مرضية غيرة منطقية لا يعرف المريض سببًا لها كما لا يستطيع التخلص منها أو التحكم فيها. وفي الوقت ذاته يشعر أن سلوكه في بعض المواقف يثير الخوف والقلق ويعمل على إثارة ضحك الآخرين. ومن المخاوف المرضية المعروفة هي: الخوف من الأماكن العالية .. والمغلقة .. والخوف من الدم والازدحام وبعض الحيوانات ...[6]

لذلك فقد حظي الخوف بعناية من المشتغلين بعلم النفس من خلال دراستهم النظرية والتجريبية. وقد قامت عدة دراسات تناولت موضوع الخوف بشكل عام، ولكن لم تتناول الخوف لبعض القطاعات الشبابية بشكل

خاص. ومن المشكلات التي تحتاج إلى دراسة في قطرنا العراقي "هي ظاهرة الخوف التي تواجه الطالبات الجامعيات".

لذا فقد أحس الباحثان بأهمية هذا الموضوع الجدير بالدراسة للتعرف على المخاوف التي تواجه الطالبات الجامعيات المغتربات عن أهلهن والساكنات في الأقسام الداخلية لأن التعرف على هذه المخاوف له أهمية كبير، وبالأخص إذا اطلع عليها المعنيون بشؤون الطلبة.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على المخاوف التي تعاني منها الغالبات الجامعيات في الأقسام الداخلية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على عينة من طالبات الأقسام الداخلية في جامعة بغداد من كليات (الآداب – التربية – القانون والسياسة – الإدارة والاقتصاد) ومن الصفوف الأولى والرابعة للعام الدراسي (1984 – 1985).

تحديد المصطلحات:

من خلال الاطلاع على الدراسات المختلفة وجدنا أن هناك عدد كبير من التعريفات التي تخص موضوع الخوف. وسنتطرق إلى بعض هذه التعاريف:

1- عرفه القوصي 1956: "حالة انفعالية داخلية طبيعية يشعر بها الإنسان في بعض المواقف، ويسلك فيها سلوكًا يبعده عادة عن مصادر الضرر".

2- وعرفه عاقل 1977: "بأنه انفعال يتصف بمشاعر غير سارة وبالتوتر والهروب والتجنب. والخوف عمل واضح للجملة العصبية المستقلة".

3- أما راجح 1979 فقد عرف الخوف: "استعداد وراثي للإنسان والحيوان. والابتعاد عن الأشياء والمواقف التي تؤلم الجسم وتؤذيه أو التي يتوقع منها الألم والأذى".

4- وذكر بامبر Bamber 1979 تعريفًا للخوف: "استجابة انفعالية يقوم بها الفرد لمثير لفظي في استفتاء ويطلب منه أن يحدد الفقرات التي يعتقد أنها مخيفة وغير سارة".

5- وعرف عباس 1982 الخوف بأنه: "استجابة انفعالية يقوم بها الفرد لمثير معين في موقف من المواقف التي تضمنتها أداة البحث، وهذه الاستجابة تقاس بمقياس متدرج ذي ثلاثة مستويات هي أخاف كثيرًا – أخاف قليلاً – لا أخاف".

6- أما خلدون 1982 فقد عرف المخاوف المدرسية: "انفعالات دائمية أو مؤقتة تثيرها المواقف أو الأوضاع أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأماكن أو الأفعال المتعلقة بالحياة المدرسية".

ومن خلال الاطلاع على هذه التعاريف نجد أنها تركز على المحاور الآتية:

1- اتفق الجميع على أنها حالة انفعالية ترتبط بمواقف الحياة المؤلمة.

2- واتفقوا كذلك على أن ما يسلك الإنسان أو الحيوان اتجاه هذه الحالة هو الابتعاد عن مصدر الخطر.

3- وتباينت التعريفات حول طبيعة الخوف كحالة وراثية أو حالة بيئية.

والتعريف الإجرائي لهذا البحث هو:

"حالة انفعالية تواجه الفرد من خلال استجابته للمخاوف المختلفة التي تضمنتها أداة البحث".

ب- المرحلة الجامعية:

هي المرحلة الدراسية التي تلي الدراسة الإعدادية "وفيها يحصل الطالب على شهادة البكالوريوس".

جـ- طالبات الأقسام الداخلية:

هـنَّ الطالبـات "العراقيـات والعربيـات المغتربـات عـن أهلـهن واللاتـي يسكنّ الأقسام الداخلية المخصصة لهنّ من قبل جامعة بغداد – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي".

الدراسات السابقة:

يتضمن الفصل الثاني الدراسات السابقة التي لها علاقة بالبحث الحالي. والهدف من ذلك الوقوف على طبيعة هذه الدراسات وأهدافها وإجراءاتها والنتائج التي توصلت إليها ، والتي تفيد وتدعم البحث الحالي:

وفيما يلي ملخص لهذه الدراسات:

أولاً – الدراسات العربية:

1- دراسة عيسوي 1972:

أجرى عيسوي دراسة لـ"معرفة أسباب الانفعالات" في مصر على عينة حجمها (300) طالب وطالبة من جامعة الإسكندرية. وكان الهدف من الدراسة معرفة المواقف التي تثير في الطلبة الانفعالات الآتية: (الخوف – السعادة – الحزن – الكره – النفور) وقد استخدم لذلك استفتاءًا مفتوحًا. وأهم ما توصل إليه الباحث من نتائج تدور حول انفعال الخوف وهي: (الخوف من المستقبل – المفاجآت – الامتحان – الظلام – الفشل – عقاب الله – ارتكاب الخطأ – الأحلام المزعجة – المرض – الحروب – المجهول – مواقف الإهانة).

أما بالنسبة للطالبات فقد كانت إجاباتهن عن انفعال الخوف تدور حول: (الخوف من نوايا الناس – الأصوات المزعجة – الظلام – قطاع الطرق – الفشل في الحياة الأسرية – الكذب – والقيام بعمل خطأ).

وتوصل الباحث إلى مخاوف "الفوبيا" تكثر عند البنات أكثر من البنين منها: الأماكن المرتفعة – الصراصير – الرعد والبرق – الدم – منظر المسكين – الإصابة بالعاهات الجسدية.

2- دراسة داود 1982:

أجرى داود دراسته تحت عنوان "مخاوف المراهقين في مرحلة الدراسة المتوسطة في مدينة بغداد عام 1982" على عينة حجمها (1200) طالب وطالبة. وكان هدف البحث يدور حول المخاوف التي يعاني منها المراهقون. وقد استخدم استبيان تضمن 79 فقرة. وأهم ما توصل إليه الباحث من نتائج:

- أن المخاوف التي يعاني منها الطلبة المراهقون (بنين وبنات) بصورة عامة تراوحت درجة حدتها (1.808) إلى (0.082). ورتبت المخاوف تنازليًا وظهر هناك فرق في مخاوف الطلبة حسب متغير الجنس وأن مخاوف الطالبات أكثر من مخاوف الطلاب. وأظهرت النتائج أيضًا أن هنالك فرق بين مخاوف الطلبة حسب متغير الصف. وكان الفرق ذا دلالة إحصائية بين طلبة الصف الأول والصف الثالث.[8]

3- دراسة الزبيدي 1982:

أجرى الزبيدي 1982 دراسة تحت عنوان "المخاوف المدرسية ومصادرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة بغداد" على عينة تألفت من (100) تلميذ وتلميذة من الصفوف السادسة الابتدائية وعلى عينة أخرى من معلمي ومعلمات نفس المدارس تألفت من (250) معلم ومعلمة. ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث استبيان موجه إلى تلاميذ وتلميذات الصفين الخامس والسادس الابتدائي يتلخص بـ(30) فقرة تمثل المخاوف المدرسية و(216) فقرة تمثل مصادر هذه المخاوف. واستبيان آخر موجه إلى المعلمين والمعلمات يتضمن نفس الفقرات للاستبيان الموجه إلى التلاميذ بصيغة يستجيب لها المعلمون والمعلمات لإبداء وجهات نظرهم من المخاوف المدرسية ومصادرها.

وأهم ما توصل إليه الباحث من نتائج ما يلي:

1- أن التلاميذ والتلميذات يعانون من مخاوف مدرسية رتبت تنازليًا حسب نسبتها المئوية والمصادر المؤدية إليها، هي (الخوف من الامتحانات – الطبيب عند زيارته للمدرسة – صعود ونزول السلم... إلخ).

2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث في المخاوف المدرسية التالية: الامتحانات – الخروج إلى الساحة أثناء الفسحة – الذهاب إلى المرافق الصحية – صعود ونزول السلم – الطبيب عند زيارته للمدرسة. وكانت هذه المخاوف أشد حدة عند التلميذات عدا فقرة (صعود ونزول السلم) كانت أشد حدة عند الذكور. أما النتائج التي تتعلق بالمخاوف المدرسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات عمومًا كانت كالآتي:

قد رتبت تنازليًا حسب نسبها المئوية والمصادر المؤدية لها. وإن المخاوف المدرسية المتعلقة بالمواد الدراسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذين يدرسون هذه المواد وأظهرت نتائج البحث أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبين وجهات نظر المعلمين والمعلمات في المخاوف المدرسية التي يعاني منها التلاميذ في الفقرات التالية:

يخاف التلاميذ من الأسئلة الشفوية التي توجه إليهم في الصف، يخاف التلاميذ من إلقاء كلمة أو قصيدة أمام التلاميذ في الساحة، يخاف التلاميذ من طرح الأسئلة على المعلم، يخاف التلاميذ من الجلوس في الصف الأمامي، يخاف التلميذ من الرسوب في مادة الرياضيات، يخاف التلميذ من الرسوب في مادة الانكليزي ... إلخ.(9)

ثانيًا – الدراسات الأجنبية

1- دراسة انستازي وآخرين 1947[10]

أجرت (انستازي) دراستها تحت عنوان "الخوف والغضب عند طالبات الكلية" في أمريكا – على عينة من طالبات كلية (برنارد) بلغ عددها (38) طالبة و(11) طالب في القسم الداخلي. وقد استخدمت الباحثة استمارة تسجل فيها كل طالبة من طالبات العينة في نهاية كل يوم "المخاوف التي صادفتها والأشياء التي أغضبتها" وذلك لتحقيق هدف البحث. واستخدمت النسب المئوية في تعاملها مع النتائج إحصائيًا. وأهم ما توصلت إليه من نتائج أن مخاوف الطالبات رتبت حسب نسبها المئوية وكالآتي:

1- الخوف من العمل المدرسي 40.2٪

2- الخوف من انحطاط المكانة الاجتماعية 38.8٪

3- الخوف من الأمراض 17.2٪

4- مخاوف تتعلق بالعلاقات الأسرية 6٪

5- الخوف من المشاكل الصعبة 3٪

6- مخاوف تتعلق بالصعوبات المالية 2.8٪

2- دراسة نويل ولندر 1951:[11]

أجرى الباحثان دراستهما تحت عنوان "مخاوف طلبة المدارس الثانوية" في ولاية كاليفورنيا على عينة بلغ حجمها (127) طالبًا وطالبة وكان هدف هذه الدراسة التعرف على المخاوف التي يعاني منها طلبة المدارس الثانوية. واستخدم الباحثان الاستفتاء المفتوح – أداة لجمع البيانات ويتضمن سؤالاً واحدًا – وزع على الطلبة وطلب منهم أن يدوّنوا الحوادث والأفعال التي تسبب

لهم الخوف والانزعاج. أما الوسائل الإحصائية المستخدمة في بحثهما هي النسبة المئوية في توضيح النتائج فكانت كالآتي:

1- الخوف من الامتحانات 34٪

2- الخوف من الدرجات 31٪

3- الخوف من التحدث أمام الآخرين 25٪

4- الخوف من الاشتراك في المناقشة داخل الصف 24٪

5- الخوف من المدرسين 23٪

6- الخوف من الرسوب 20٪

7- الخوف من بعض الألعاب الرياضية 17٪

8- الخوف من الوالدين 16٪

9- الخوف من استهزاء الآخرين 13٪

10- الخوف من عدم الشهرة وقلة الأصدقاء 11٪

11- الخوف من الواجب المدرسي في البيت 8٪

12- الخوف من الناس الغرباء 8٪

3- دراسة بامبر Bamber 1973[12]

أجرى بامبر دراسة بعنوان (مخاوف المراهقين) في ايرلندا الشمالية على عينة مؤلفة من (1112) طالبًا وطالبة من الصفوف الثانوية والإعدادية وكانت أعمارهم تتراوح بين 12 – 18 سنة. وقد استخدم الباحث أداتين لتحقيق هدف البحث وهما: 1- قائمة المخاوف The Fear Survey Schedule أعدت من قبل كل من Wolpeand Lazarus

2- قائمة ايزنك للشخصية Eysenck Personality Inventory

وأهم ما توصل إليه الباحث من نتائج:

أن مخاوف المراهقين تقع في المجالات التالية:

1- الحيوانات: الخفاش – الحشرات - الفئران

2- الاجتماعية: الشعور بالنبذ – التحدث أمام الآخرين – الافتراق عن الأصدقاء – عدم الشهرة – موت الأشخاص – المجرمين – الفشل

3- الأضرار الجسدية: الطبيب – زرق الإبر العمليات الجراحية

4- مخاوف أخرى: النار – النظر من أماكن عالية

وقد توصل إلى وجود فروق بين الجنسين في المخاوف، وأن مخاوف البنات أكثر من مخاوف البنين.

4- دراسة سبايكلر ولابرت 1970[13]

أجرى الباحثان دراستهما بعنوان "بعض العلاقات الارتباطية عن الخوف المعبر عنه ذاتيًا" "Some correlates of self-reported fear" في أمريكا على عينة من طلبة المدارس الثانوية والكليات ومن المنظمات الاجتماعية. وكان حجم العينة (346) فردًا. منهم (160) ذكور و(189) إناث ويتدرجون من عمر 13 سنة وحتى عمر 85 سنة. وقسمت العينة إلى أربع مجموعات، كل مجموعة تمثل مرحلة عمرية معينة في المجتمع الأمريكي.

- المجموعة الأولى: مجموعة المراهقين – وتتراوح أعمارهم بين (13- 18 سنة)
- المجموعة الثانية: الشباب – وتتراوح أعمارهم بين (19- 30 سنة)
- المجموعة الثالثة: الراشدين – وتتراوح أعمارهم بين (31- 47 سنة)
- المجموعة الرابعة تتراوح أعمارهم بين (60- 85 سنة)

ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياسًا مؤلفًا من (145) فقرة وهذا القياس هو حاصل جمع مقياسين. يكون المقياس الأول للمخاوف غير الواقعية والثاني للمخاوف الواقعية، وأهم النتائج التي توصل إليها الباحثان هي:

1- أن الإناث أكثر خوفًا من الذكور.

2- وهناك فروقًا بين المجموعات العمرية بالنسبة للمخاوف الواقعية.

3- وأن المراهقين من الجنسين أكثر خوفًا من الشباب.

منهج البحث

عينة البحث:

تطلبت إجراءات البحث اختيار عينة استطلاعية وعينة رئيسية وقد شملت العينة الاستطلاعية (60 طالبة) من طالبات الأقسام الداخلية لجامعة بغداد لكليات (الآداب – التربية – القانون والسياسة – والإدارة والاقتصاد) للعام الدراسي 1984- 1985 والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1)

توزيع العينة الاستطلاعية لطالبات الأقسام الداخلية

الكليات	الأول	الرابع	المجموع
الآداب	8	8	16
التربية	8	8	16
القانون والسياسة	7	7	14
الإدارة والاقتصاد	7	7	14
المجموع	30	30	60

أما العينة الرئيسية لقد شملت (300) طالبة عراقية وعربية من طالبات الأقسام الداخلية في جامعة بغداد من كليات (الآداب – التربية – الإدارة والاقتصاد – القانون والسياسة) للعام الدراسي 1984- 1985.

والجـدول رقـم (2) يوضـح ذلـك. بعـد أن اسـتبعدت بعـض الاسـتمارات غـير الواضحة وأصبحت بذلك العينة بشكلها النهائي هي (282) طالبة.

جدول رقم (2)

العينة الرئيسية لطالبات الأقسام الداخلية

الكليات	الصف الأول		الصف الرابع		المجموع
	عراقية	عربية	عراقية	عربية	
الآداب	58	6	45	12	121
التربية	40	5	35	8	88
القانون والسياسة	20	3	20	5	48
الإدارة والاقتصاد	12	2	8	3	25
المجموع	130	16	108	28	282

أداة البحث:

إن أداة البحـث الرئيسـية الـتي اسـتخدمت في هـذا البحـث هـي الاستفتاء.

الاستفتاء الاستطلاعي:

تمهيدًا لبنـاء الاسـتفتاء الرئيسـي لقـد قـام الباحثـان بتوزيـع اسـتفتاء مفتوح يتضمن سؤالاً واحدًا لمعرفة المخاوف التي تواجه الطالبات الجامعيات في الأقسام الداخلية. (ملحق رقم 1)

الاستفتاء النهائي:

بعـد تفريـغ إجابـات الطالبـات علـى الاسـتفتاء الاسـتطلاعي لطالبـات الأقسام الداخلية كل على انفراد حصل الباحثان علـى (62) فقـرة. بعـد ذلـك تم عرض الفقرات على لجنة من الخبراء المختصين بعلم النفس(*) لإعطاء رأيهم

(*) الدكتور موفق الحمداني — قسم علم النفس كلية الآداب

الدكتور عيد علي الجسماني — قسم علم النفس كلية الآداب

بكل فقرة من الفقرات من حيث كونها صالحة أو غير صالحة وطلب من الخبراء تعديل الفقرات غير المناسبة أو صياغتها بشكل آخر، وبعد الاطلاع على آراء الخبراء والإفادة من مقترحاتهم في دمج وصياغة بعض الفقرات أصبح العدد النهائي لفقرات الاستفتاء (50) فقرة. (ملحق رقم 2)

وتضمن الاستفتاء النهائي مقدمة تُعرف بأهمية الموضوع وهدفه وتعليماته وكيفية الإجابة عليه، وقبل تطبيق الاستفتاء النهائي تم عرضه على (15) طالبة لقراءته والتأكد من وضوح فقراته. وبعد أن تأكد للباحثين وضوح فقرات الاستفتاء لدى المستجيبات اعتبر صالحاً للتطبيق.

تطبيق الاستفتاء:

قام الباحثان بتطبيق الاستفتاء النهائي وضماناً لفهم الطالبات لفقرات الاستفتاء وطريقة الإجابة عليه "قد تم توضيح الهدف الأساسي للبحث وطلب منهن قراءة كل فقرة بكل دقة والإجابة عليها دون ذكر الأسماء وأعطيت لهن الحرية الكاملة في ذلك".

صدق الاستفتاء:

إن استفتاء البحث الحالي ليس اختباراً أو مقياساً وإنما يعتبر أداء لتشخيص وحصر المخاوف التي تواجه الطالبات الجامعيات في الأقسام الداخلية. لذا فقد تم التركيز والاهتمام على صدق الاستفتاء وصحته في التحقق من مدى صدق كل فقرة من فقراته ولهذا فقد قام الباحثان بعرض فقرات الاستفتاء على مجموعة من الخبراء المختصين لأجل التأكد من صدقها وقد تم استعراض الخطوات الأساسية التي اتبعت لتحقيق ذلك.

= الدكتور عبد الجليل التميمي قسم علم النفس كلية الآداب

الدكتور خليل إبراهيم رسول قسم علم النفس كلية الآداب

الأستاذ قاسم حسين صالح قسم علم النفس كلية الآداب

الوسائل الإحصائية:

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والوزن المئوي.[14]

النتائج – عرضها – مناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة النتائج التي توصل إليها الباحثان في ضوء هدف البحث وفيما يلي عرض للنتائج التي تتعلق بهدف البحث:

أولاً: المخاوف التي تعاني منها الطالبات الجامعيات في الأقسام الداخلية.

أشارت نتائج البحث الحالي كما هو موضح في جدول رقم (3) أن الطالبات الجامعيات يعانين من مخاوف مختلفة تم ترتيبها حسب درجات حدتها وكانت تتراوح بين [1.89- 37٪] حيث كان عدد المخاوف الحاجة منها (28) التي تزيد حدة درجتها عن (1) وهي درجة المتوسط الحسابي لمقياس التدرج الثلاثي الذي وضع لقياس حدة الخوف وتتراوح درجة حدتها بين (1.89- 1.01). وفيما يلي عرض لعشرة منها وفقاً لتسلسل درجة حدتها.

1- أخاف من عقاب الله:

لقد احتلت هذه الفقرة المرتبة الأولى بين مخاوف الطالبات الجامعيات حيث بلغت درجة حدتها (1.89) ويرى الباحثان أن حدة هذا الخوف قد تعود أسبابها إلى الأسلوب المتبع في تنشئة الطفل الاجتماعية أو لما لدى الوالدين من خلفية ثقافية وسياسية واجتماعية وتربوية تعرض الأطفال لبعض الأزمات النفسية خاصة عندما لا يستطيعون تفسير بعض الظواهر الحياتية لهم مما يجعل الأطفال عديمي الثقة بأنفسهم في تفسيرهم ،فللثقافة الدينية أهميتها الكبيرة في تربية الأبناء لأنها تنبع عن إيمان وإحساس وهذا يبدأ منذ الطفولة. حيث يتضح دور الوالدين في التوجيه والإرشاد الصحيحين في إيصال تعاليم الدين للطفل وبذلك يخلقان شخصية سوية ومتوازنة في تقييم الأمور وقد جاءت هذه النتيجة في الدراسة الحالية متفقة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة

عباس وعيسوي وداود حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن الخوف من عقاب الله من المشكلات النفسية التي يعاني منها المراهقون والراشدون.

2- أخاف على أسرتي من شيء مكروه:

احتلت هذه الفقرة الترتيب الثاني من مخاوف الطالبات الجامعيات حيث بلغت درجة حدتها (1.86). ويعزو الباحثان إلى أن التماسك العائلي قوي جداً في المجتمع العراقي والمجتمع العربي واعتماد الأبناء في مرحلة الطفولة على الوالدين في كافة الأمور الحياتية ولمرحلة طويلة من العمر وكذلك الحنان والعاطفة التي يغدقها الوالدين لهم له الأثر في ظهور هذا النوع من المخاوف. وهذا ما أكده (كلوكن Kluckhon) أن الطفل لا ينمو في فراغ وأن نموه يتحدد بدرجة كبيرة بالجماعة التي تتم من خلالها عملية التنشئة الاجتماعية والأساليب التي تستخدم في هذه العملية.[15]

(جدول 1)

التكرار والنسبة المئوية والوزن المئوي لمخاوف الطالبات الجامعيات مرتبة تنازليًا

التسلسل	تسلسل الفقرة في الاستفتاء	الفقرات	التكرار	النسبة المئوية	الوزن المئوي
1	16	أخاف من عقاب الله	267	٪95	1.89
2	37	أخاف على أسرتي من شيء مكروه	266	٪94	1.86
3	3	أخاف من فقدان من أحبهم	263	٪93	1.81
4	6	أخاف من الرسوب	257	٪91	1.67
5	34	أخاف من الأمراض الخبيثة	257	٪91	1.67
6	48	أخاف من المرض خاصة أوقات الامتحانات	255	٪90	1.66
7	44	أخاف من الأمراض المعدية	249	٪88	1.53
8	21	أخاف من السرقات	239	٪85	1.43
9	38	أخاف من الأماكن المهجورة	230	٪82	1.39
10	1	أخاف من الامتحانات	228	٪81	1.33
11	47	أخاف من حب الشباب	227	٪81	1.30
12	17	أخاف أن يتوقف عمل والدي	224	٪79	1.27
13	43	أخاف عدم الحصول على الدرجات العالية	224	٪79	1.27
14	9	أخاف من تساقط شعري	222	٪79	1.26
15	15	أخاف من الأحلام المرعبة	220	٪78	1.24
16	50	أخاف من المستقبل	219	٪78	1.18
17	35	أخاف من الفشل في حياتي العاطفية	218	٪77	1.16
18	8	أخاف من الغربة وأنا بعيدة عن أهلي	215	٪76	1.12
19	10	أخاف من الحسد	215	٪76	1.12
20	28	أخاف من بعض الحيوانات	215	٪76	1.12
21	30	أخاف من السمنة	215	٪76	1.12
22	31	أخاف من اطلاع الناس على أسراري	210	٪74	1.09
23	19	أخاف من الإفلاس وعدم التمكن من شراء ما أحتاجه	207	٪73	1.07
24	27	أخاف من التحدث بالسياسة تجنبًا لسوء الفهم	207	٪73	1.07
25	2	أخاف من الوحدة	204	٪72	1.06

التسلسل	تسلسل الفقرة في الاستفتاء	الفقرات	التكرار	النسبة المئوية	الوزن المئوي
26	7	أخاف من الظلام	204	%72	1.06
27	23	أخاف من الحشرات	202	%72	1.05
28	33	أخاف من الغابات	200	%71	1.01
29	22	أخاف من مشاكل السفر	198	%70	0.99
30	13	أخاف من الموت	196	%70	0.97
31	45	أخاف من الأصوات العالية	190	%67	0.91
32	11	أخاف من إدارة القسم الداخلي عندما أتأخر	187	%66	0.89
33	40	أخاف من صوت الإطلاقات النارية	187	%66	0.89
34	41	أخاف من الفرح الكبير	186	%66	0.89
35	25	أخاف من الدم	184	%65	0.88
36	12	أخاف من الإقدام على الزواج	180	%64	0.81
37	20	أخاف أن لا أنال إعجاب الآخرين	180	%64	0.81
38	49	أخاف من الدورة الشهرية	179	%63	0.79
39	46	أخاف من أن أكلف بشرح الدرس داخل الصف	176	%62	0.78
40	29	أخاف من أبي	173	%61	0.77
41	19	أخاف من السكين	160	%57	0.73
42	5	أخاف من الحب	160	%57	0.73
43	42	أخاف من الرعد والبرق	131	%46	0.63
44	26	أخاف من البقاء بدون زواج	125	%44	0.62
45	32	أخاف من أمي	120	%42	0.59
46	36	أخاف من كثرة الاختلاط مع الطالبات	115	%41	0.56
47	24	أخاف من أخي الكبير	113	%40	0.55
48	4	أخاف من الاختلاط مع الجنس الآخر	111	%39	0.54
49	14	أخاف من التحدث أمام الآخرين	90	%32	0.38
50	18	أخاف السفر بالطائرة	88	%31	0.37

3- أخاف فقدان من أحبهم:

لقد احتلت هذه الفقرة الترتيب الثالث بين مخاوف الطالبات في مرحلة الدراسة الجامعية حيث بلغت درجة حدتها (1.81) وقد يرجع هذا الإحساس عند الطالبات إلى طبيعة الأسرة في المجتمع العربي من حيث تماسكها والعلاقات السائدة بين أفرادها والمبنية على الحب والعاطفة وعليه فإن الخوف من فقدان الشخص العزيز للطالبة الجامعية خاصة وهي متغربة عن أهلها حيث يتجسد هذا الخوف بشكل أقوى وهذا يعني فقدان أمنها واهتزاز في كيانها النفسي.

4- أخاف من الرسوب:

احتلت هذه الفقرة المرتبة الرابعة بين مخاوف الطالبات الجامعيات إذ بلغت درجة حدتها (1.67) ويظهر أن حدة هذا الخوف عند الطالبات كانت نتيجة حتمية للأساليب المتبعة في التنشئة الاجتماعية كأن تكون هذه الأساليب التي يتبعها الوالدين أساليب قسرية يسودها التذبذب والاضطراب والقلق وحيث لا يدركوا ما للحاجات النفسية من أهمية بالغة خاصة عندما لا يتم إشباعها وذلك بفقدان العلاقات الديمقراطية بينهم وبين الأبناء. كل هذا يؤدي إلى عدم ثقة الطالبة بنفسها بالقيام بأي عمل يناط بها لخوفها من الفشل وما يترتب على هذا الفشل من نتائج سلبية أثناء تعاملها مع الحياة في المستقبل وهذا يؤثر على وضعها الاجتماعي ومكانتها الاجتماعية. ولقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة / عباس وفهمي وداود ونويل / حيث أفادت هذه الدراسة إلى أن الخوف من الرسوب كان في مقدمة المخاوف.

5- أخاف من الأمراض الخبيثة:

احتلت هذه الفقرة المرتبة الخامسة بين مخاوف الطالبات إذ بلغت درجة حدتها (1.67).

إن الخوف من الأمراض الخبيثة يعود إلى تأثر الطالبة بما تسمعه من المجتمع المحيط بها من أن هذا المرض يودي حتمًا بحياة صاحبه وأن أمر شفاؤه أمرًا مستعصيًا وبالتالي يعني موت من يصاب به وينعكس هذا على شخصية الطالبة ويتركز شعورها إلى حدوث هذا المرض لها ولأحد أفراد أسرتها.

6- أخاف من المرض خاصة في أوقات الامتحان:

احتلت هذه الفقرة المرتبة السادسة حيث كانت درجة حدتها (1.66). ويرى الباحثان أن هذا الخوف هو تعبير عن توقع المرض والتشاؤم من الحياة وهو من المخاوف غير الواقعية ويرتبط هذا الخوف أساسًا بشخصية الطالبة لضعف الثقة بالنفس وذلك خوفًا من الرسوب في الامتحانات وما يتبعه من إحباطات نفسية لها في إثبات ذاتها ولأسرتها والمحيطون بها أيضًا.

7- أخاف من الأمراض المعدية:

احتلت هذه الفقرة الترتيب السابع بين مخاوف الطالبات في مرحلة الدراسة الجامعية حيث بلغت درجة حدتها (1.53) ويفسر الخوف من الأمراض المعدية أمر طبيعي بين عامة الناس إلا أن حدته عند الطالبات في هذه المرحلة جاءت نتيجة لإصابة الطالبة ببعض الأمراض المعدية فسبب لها آلام وضعف في مقاومتها الجسدية ومعاناة نفسية في الخوف من سهولة الإصابة مجددًا بهذه الأمراض وما تسببه لها وهي في ظروف تختلف عن السابق حيث أنها بعيدة عن أهلها ومن ثم تفتقد الاهتمام والرعاية الكافيين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة داود وانستانزي.

8- أخاف من السرقات:

احتلت هذه الفقرة المرتبة الثامنة بين مخاوف الطالبات الجامعيات حيث بلغت درجة حدتها (1.43) ويبدو أن الخوف من السرقات عند الطالبات قد يعود إلى بعض المواقف التي تعرضت لها الطالبة خلال حياتها سواء في محيط الأسرة أو في مرحلة تواجدها في الأقسام الداخلية كذلك ما تسمعه

عن حصول مثل هذه السرقات لأصحابها أو من معارفها وما سببته لهم من ألم لفقدانهم لبعض ما يملكون وهذا انعكس على شخصيتها وجعلها تتوقع هذه الحالة باستمرار خاصة وهي بعيدة عن مصدر العيش لها وعليه فإن توقع هذا الخوف يربك استقرارها الاقتصادي وإشباعها للحاجات الفردية.

9- أخاف من الأماكن المهجورة:

احتلت هذه الفقرة المرتبة التاسعة بين مخاوف الطالبات في المرحلة الجامعية وكانت درجة حدتها (1.39). ويرى الباحثان أن بعض الطالبات قد تأثرن بما سمعن من قصص خرافيات لا وجود لها مرتبطة بالأماكن المهجورة وما يصاحبها من إيحاءات وتعليلات حول بعض المخاوف الوهمية مما جعلهن يهابونها ويخافون الاقتراب منها. إضافة إلى أن الكثير من الطالبات لم يشاركن في السفرات إلى الأماكن الأثرية سواء في حياتهم الأسرية قبل المدرسة وهذا يعود لعدم اهتمام الأسرة بأهمية استطلاع أبنائهم على هذه الأماكن ومكانتها التاريخية والعلمية وفي مراحل حياتهم الدراسية الأولى والسبب هنا أيضًا يعود للتنشئة الاجتماعية في عدم تشجيعهم للمشاركة في مثل هذه السفرات.

10- الخوف من الامتحانات:

لقد احتلت هذه الفقرة المرتبة العاشرة بين مخاوف الطالبات الجامعيات إذ كانت درجة حدتها (1.33). إن هذا الخوف عند الطالبات سببه الخوف من الرسوب وما يخلفه من اضطرابات انفعالية وقت الامتحانات وهذا يؤثر على عملية التذكر لديهن وكذلك من أساليب الامتحانات التي تحاط بجو من الرهبة والضوابط الكثيرة من الهيئات التدريسية. كذلك قد يرجع إلى عدم اهتمام الطالبات بالمذاكرة الجيدة في الأيام الدراسية العادية قبل الامتحانات مما يشكل عندهن الخوف بشكل أكبر أيام الامتحانات

"وقد يعزى هذا الخوف أيضًا إلى اتباع الطلبة أسلوب الحفظ في مذاكرة دروسهم وعدم مراعاتهم شروط التحصيل الجيد.[16]

التوصيات والمقترحات

التوصيات:

من خلال ما أظهره البحث الحالي من نتائج: يمكن للباحثين أيضًا أن يضعا بعض التوصيات التربوية التي بواسطتها يمكن للطالبات الجامعيات التخفيف من حدة المخاوف التي يعانين منها أو تجنبهن الوقوع في بعض منها، وفيما يلي بعض التوصيات:

1- يتعين على الأسرة أن تتبع الأساليب الصحيحة في تربية الأبناء وأن تدرك ما للحاجات النفسية من أهمية بالغة خاصة عندما لا يتم إشباعها، وأن توجههم الوجهة التي تؤكد الثقة بأنفسهم في اعتبارهم لذواتهم واحترامها، وأن يبتعدوا عن الأساليب التي من شأنها تعميق الخوف عندهم كاللوم والزجر والتخويف وغيرها.

2- مما لا شك فيه أن لثقافة الوالدين في كافة المجالات أثرها الإيجابي في تنشئة أبنائهم. وعليه يفضل للآباء والأمهات أن يزيدوا ويتعمقوا في ثقافاتهم العامة ولكي ينعكس ذلك إيجابًا على سلوك أبنائهم ولكي يخلقوا منهم شخصيات سوية متوازنة في تقييم الأمور وقادرة على التكيف السليم مع البيئة.

3- اتباع الوالدين الأسلوب الديمقراطي الموجه في تعاملهما مع الأبناء وذلك لتأكيد ثقة الأبناء بأنفسهم وبمقدرتهم على مواجهة الأمور ومناقشتها ووضع الحلول المناسبة لذلك.

4- أن المخاوف هي حصيلة عملية تنشئة اجتماعية مستمرة تبدأ إذا استثنينا الأسرة من مراحل الرياض والمدارس الابتدائية مرورًا بالمراحل التعليمية

الأخرى. الأمر الذي يستوجب أن تبدي وزارة التربية اهتمامًا جادًا بتأكيد أهمية العلم وتفسير الظواهر الكونية والاجتماعية بمنطق العلم. إذ أن العديد من المخاوف ينبع من الخرافات والأساطير التي يتلقاها الطالب في مرحلة الطفولة، إضافة إلى عدم حصوله على إجابات علمية لأسئلة كثيرة قد يطرحها على المعلمين ويمكن توضيح ذلك من خلال كتب المطالعة والكتب العلمية إضافة إلى دور المعلمين والمدرسين في هذا المجال.

5- لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي دور كبير في تأكيد دور المدرسين في التوجيه والإرشاد التربوي والنفسي إلى جانب مهمة التدريس لما لهذا الجانب من أهمية بالغة في المرحلة الجامعية في توجيه الطلبة الوجهة الصالحة التي تنسجم مع أيديولوجية قطرنا العراقي والتي تهدف إلى بناء الفرد بناءًا كاملاً نفسيًا واجتماعيًا وسياسيًا وثقافيًا وإسهامه في بناء الدولة يجعل الطالب يشعر بأهميته الفاعلة وتجنبه الانزلاق في بعض المشكلات التي قد تصادفه في حياته الجامعية وما بعدها.

6- قيام وتمتين صلات متبادلة بين عمادات الكليات وأولياء أمور الطلبة للاطلاع على المشكلات المختلفة التي يعانيها طلبة الجامعة خاصة تلك المشكلات التي تؤثر على نفسية الطلبة وعلى سلوكهم وتكيفهم الصحيح في المجتمع.

7- أن تنمي الجامعة لدى الطلبة الجامعيين الاتجاهات العلمية والسياسية والاجتماعية وأن تدعمها وتقدم أفضل التعزيزات لأدائها وتطويرها وفسح المجال لأكبر عدد من الطلبة للانخراط في هذه المجالات كل حسب اهتماماته وبذلك تشغلهم بما لا يدع لهم مجالاً كبيرًا للتفكير بالمخاوف. ذلك أن الوقت الذي لا يشغل بعمل قد يجر الطالب إلى التفكير بأمور تستدعي الخوف عنده ومن ثم يستطيع مواجهة

المشكلات وتذليلها ومن ثم يسهم في بناء نفسيته بشكل متكامل وبناء المجتمع الإنساني المتقدم.

8- على الاتحاد الوطني لطلبة وشباب العراق وفروعه والمنظمات الشبابية الأخرى أن تحفز الطلبة للعمل في اللجان الاتحادية والمنظمات الشبابية في إظهار دورهم كل حسب ميوله واتجاهاته في مجالات العمل الشبابي الواسع في السياسة والاجتماع والإعلام والثقافة والآداب والفن... إلخ.

كل هذه تستطيع أن تجسد رغباتهم وطموحاتهم وتمتص من بعض ما يعانون من أزمات نفسية.واجتماعية التي قد تعمق الخوف في نفوسهم إزاء هذه الأزمات فانشغال الطلبة بهذه الأنشطة الحيوية والجادة تبعدهم ولا تدع مجالاً للتفكير بالمشكلات التي تجرهم للخوف منها.

9- إن لوسائل الإعلام بأنواعها المختلفة دور مهم وفاعل في عملية توجيه الشباب الجامعي وذلك من خلال أجهزته لإبراز دور الطلبة الجامعيين في بناء المجتمع المتقدم وأنهم القادة لهذا المجتمع ثم توضح دور المجتمع نحو الطلبة والأساليب الصحيحة التي تتبع مع الأبناء منذ التنشئة الأولى إلى أن يصل الابن إلى مرحلة الشباب انطلاقاً من الأسرة للاهتمام به وانتهاءً بالقيادة السياسيةوذلك من خلال البرامج الإذاعية والتلفزيونية والمجلات والصحف والمجالات الإعلامية الأخرى في توعية أفراد المجتمع كافة إلى استخدام أفضل الأساليب العلمية والتربوية في تربية الأبناء لينشأ جيل صحيح سليم بعيد عن المخاوف بعيد عن الأزمات النفسية التي قد يقع فيها أثناء حياته.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن للباحثين أن يضعا بعض مقترحات بحوث وكما يلي:

1- إجراء دراسة مماثلة للمخاوف التي يعاني منها طلاب الجامعة في الأقسام الداخلية.

2- القيام بدراسة مقارنة بين مخاوف الطلاب والطالبات الجامعيين في الأقسام الداخلية.

3- إجراء دراسات لبعض المخاوف الحادة التي اكتشفها البحث الحالي كالخوف من عقاب الله، الخوف على الأسرة من شيء مكروه، الخوف من فقدان من تحبهم الطالبة ... إلخ.

ملحق رقم (1)

استبيان استطلاعي مفتوح

المخاوف التي تعاني منها طالبات الأقسام الداخلية

أختي الطالبة:

نروم القيام بدراسة مسحية للمخاوف التي تعاني منها طالبات الأقسام الداخلية. ولثقتنا الأكيدة بتعاونك معنا، نرجو منك الإجابة على السؤال الآتي بكل صدق وصراحة مع العلم أن هذه الدراسة هي لأغراض البحث العلمي.

نشكر تعاونك معنا مقدمًا.

ملاحظة: لا حاجة لذكر الاسم   الباحثان

ما هي المخاوف التي تعانين منها كأن تكون مخاوف دراسية، اجتماعية، نفسية، اقتصادية، صحية، إلخ.

-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

-10

ملحق رقم (2)

أختي الطالبة:

تحية عطرة

بين يديك قائمة بالمخاوف المختلفة التي تشعر بها بعض طالبات الأقسام الداخلية.

ولثقتنا الأكيدة بتعاونك معنا، نرجو منك قراءة كل فقرة من هذه الفقرات بدقة، ووضع علامة (✓) أمام الفقرة التي تشعرين بأنها تنطبق عليك وفي المكان المخصص لها.

نشكر تعاونك معنا مقدمًا ،،،

ملاحظة: لا داعي لذكر الاسم

يرجى تدوين الملاحظات الآتية:

1- العمر. 2- المرحلة الدراسية.

3- القطر.

الهوامـــــش

1- الجمهورية العراقية – وزارة التخطيط – الجهاز المركزي للإحصاء – المجموعة الإحصائية السنوية 1982 – مطبعة الجهاز المركزي للإحصاء – وزارة التخطيط – بغداد ص. 221

2- مصطفى فهمي – الصحة النفسية – 1967 – دار الثقافة – القاهرة – ص. 252 – ص. 253.

3- مصطفى فهمي – نفس المصدر السابق – ص. 253 – ص. 204.

4- مصطفى عبد السلام الهيثي – القلق – 1975 – مطبعة السلام – بغداد – ص. 84.

5- عبد السلام عبد الغفار – مقدمة في علم النفس العام – 1971 – دار النهضة العربية – القاهرة – ص. 203 – ص. 204.

6- مصطفى فهمي – الصحة النفسية – دراسات في سيكولوجية التكيف – 1976 – مكتبة الخانجي – القاهرة – ص. 253 – ص. 254.

7- عبد الرحمن محمد عيسوي – علم النفس ومشكلات الفرد – 1972 – منشأة المعارف – ص. 335 – ص. 490.

8- عباس علوان داود – مخاوف المراهقين في مرحلة الدراسة المتوسطة – بغداد 1982.

9- خالد نجيب رشيد الزبيدي – المخاوف المدرسية ومصادرها لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية في مدينة بغداد – رسالة ماجستير – بغداد 1980.

10- Anastasi Anne and others "A study of fear and anger in college" – Students through the controlled diary

method "Journal of Genetic Psychology" Vol. 73 1948 pp. 243-249.

11- Noble, Clads V. and Lund. "High school pupils report their fears" Journal of Educational sociology, Vol. 25, No. 2 195.

12- Bamber, James H. "The Fears of Adolescent" Journal of Genetic Psychology" Vol. 125 – 1979 – pp. 127-140.

13- Spiegler, Michael. D. and Rober N. Liebert, "Some correlates of self-reported fear" psychological reports. Vol., 26 – 1970. pp. 691-695.

14- Fisher, Eugene C. "A national survey of the beginning teacher", in Yauch, Wilbur A., the beginning teacher, New York, Ho it. 1956.

15- أنعام سيد عبد الجواد – تنشئة الأطفال لدى المرأة العاملة وغير العاملة – دراسة مقارنة – دراسة ماجستير غير منشورة – القاهرة – جامعة عين شمس – كلية الإدارة 1974 – ص. 84.

16- أحمد عزت راجح – أصول علم النفس – الطبقة 8 – القاهرة – المكتب المصري الحديث – 1970 – ص. 301.

مستوى الطموح لدى الطلبة القدوة وأقرانهم في جامعة بغداد

د. سعاد معروف الدوري

قسم علم النفس – كلية الآداب – جامعة بغداد

أهمية البحث والحاجة إليه:

تعتمد الدول النامية في تقدمها ونموها على مواردها الإنسانية.. والشباب الجامعي من أهم هذه الموارد، فقد أصبح يمثل وجودًا نفسيًا واجتماعيًا لما يرسمه من أهداف لحياته المستقبلية... لذا تبرز أهمية الدراسات التي تتناول موضوع الشباب بصورة عامة وفي المجتمع العراقي بصورة خاصة لأنهم يتحملون مسؤولية قيادة المجتمع والنهوض به وتحقيق أهدافه.

أدركت القيادة التربوية أهمية العناية بالشباب منذ ثورة تموز عام 1968م وبعد أن شملت الثورة جميع المجالات السياسية والاجتماعية والثقافية والإعلامية، حيث بنيت هذه المجالات على أسس علمية في جميع مظاهرها.. وأصبحت الحياة فيها سهلة ومعقدة في آن واحد، سهلة لأن كل شيء متوفر للإنسان وأن مطالبه يمكن أن تتحقق بسهولة، ومعقدة لأن مطالب الإنسان بازدياد مستمر ولأن مستواه في رقي دائم وذلك لاتساع أفقه العقلي وزيادة وعيه وإدراكه. (2- 50)

لذا فقد لقى الشباب الجامعي التشجيع والاهتمام والرعاية من قبل القيادة السياسية برفع مستوى طموحهم والاهتمام بمشاكلهم، وهناك دراسات تناولت مشكلات الشباب واتجاهاته غير أنه ما يزال هناك العديد من الجوانب لم تخضع للبحث العلمي ومن هذه الجوانب "مستوى الطموح" الذي يخص الطلبة القدوة... إذ يجب أن توجه أبحاث المستقبل نحو مثل هذه الموضوعات. ويعتبر "مستوى الطموح" ظاهرة سلوكية وبعدًا من أهم الأبعاد

التي تمثل الشخصية الإنسانية.. ويلعب دورًا كبيرًا في حياة الفرد والمجتمع.. ولعل من إنجازات الأفراد وتقدم الأمم ما يرجع إلى توفر القدر المطلوب في مستوى طموحهم. وقد دلت الدراسات عن مستوى الطموح أن له درجات فقد يكون مجرد رغبة في القيام بتحقيق هدف وقد يكون على درجة من القوة بحيث يحدد الهدف ويعبئ الجسم لتحصيله وفي هذه الحالة يقال أن مستوى الطموح عند الفرد عال أو راق. (4- 328).

إذن فهناك حاجة للقيام بدراسة تعطي لمفهوم مستوى الطموح تحديدًا واضحًا خاصة إذا شملت شريحة مهمة من بين مجتمع الطلبة وهم (الطلبة القدوة) وأقرانهم ومن الممكن أن يعتبر هذا البحث وسيلة لمعرفة مستويات الطموح لدى (الطلبة القدوة) واقرانهم في الجامعة... فهي سمة من سماتها الإيجابية التي تجعل الفرد نموذجًا جيدًا يحتذى به من الآخرين، وهذا النموذج له دوره الفعال إذا كان يتمثل بشخص يتعامل مع مجموعة من اقرانه في مجال معين من مجالات الحياة.. وهذا الشخص تكون له قوة تأثيرية في سلوك الآخرين.

كما أن للقدوة أهمية كبيرة في تنظيم المجتمع وتطويره لما يتمثل بها من صفات فاعلة تسهم في البناء الصحيح للإنسان وتقف على أمراضه وسلبياته وتعمل على إزالتها.

وبهذا يصبح الطالب القدوة (حالة) من السمو في المجتمع عندما يشعر المجتمع بأهميتها فيتوجه نحو خلق خط من العلاقات الإنسانية التي يهدفها البناء الثوري للفرد العربي وبذلك يكون الطالب القدوة قوة فاعلة مؤثرة في المجتمع والوطن (7- 12).

مما تقدم تبرز أهمية دراسة مستوى طموح الطلبة القدوة في مجال واسع ومهم جدًا وهو مجال الدراسة في كافة مراحله خاصة في المرحلة الجامعية لما لهذه المرحلة من مستوى نضج عقلي وانفعالي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي للإجابة على الأسئلة الآتية:

1- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى طموح (الطلبة القدوة) وأقرانهم بجامعة بغداد؟

2- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى طموح (الطلبة القدوة) تبعًا للاختصاص (علمي – إنساني)؟

3- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى الطلبة من غير القدوة تبعًا للاختصاص (علمي – إنساني)؟

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بعينة من طلبة جامعة بغدادي (القدوة) وأقرانهم في الكليات الإنسانية (الآداب – اللغات – التربية الأولى) والكليات العلمية (الطبية – الهندسة – التربية الثانية) المرحلة الرابعة للعام الدراسي (1991 – 1992).

تحديد المصطلحات:

أ) مستوى الطموح: هناك تعريفات كثيرة لمستوى الطموح أجنبية وعربية وفيما يأتي بعضًا منها:

1- جاردنر 1940: عرف مستوى الطموح هو "بيان كمي أو تقدير كمي يضعه الفرد لنفسه فيما يتعلق بأدائه التالي في نشاط معين." (16- 66)

2- إيزنك 1952: فقد عرفه بأنه "الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة والمجاهدة في عمل شيء صعب بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال." (14- 193)

3- كامليا عبد الفتاح 1961 –هو الفرق بين الأفراد في محاولة الوصول إلى مستوى معين من الطموح يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها (10- 62).

4- قشقوش 1975: عرف مستوى الطموح بأنه "هدف ذو مستوى يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته وتختلف أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد. ويتحدد هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد." (1- 5). أما فيما يخص تعريف الباحثة لمستوى الطموح فقد تبنت تعريف قشقوش (لمستوى الطموح) 1975.

التعريف الإجرائي لمستوى الطموح: هي الدرجة الكلية لمجموع استجابات أفراد عينة البحث على فقرات مقياس "مستوى الطموح الأكاديمي".

مما تقدم وفي ضوء التعريفات السابقة لمستوى الطموح سيكون اختيار الباحثة أسئلة المقياس الذي استخدمه (قشقوش) 1975 في قياسه لمستوى الطموح، كما أن تحديد مستوى الطموح له من الشمولية ما يسمح باستخدامه لمطامح الفرد فيما يتعلق بجوانب الحياة الأكاديمية.

ب) القدوة: هناك تعريفات للقدوة نذكر منها:

1- القدوة: في اللغة العربية في كتاب (ابن منظور) لسان العرب "بأنها أصل البناء الذي يتشعب فيه تصريف الاقتداء". (12- 3)

2- صباح (1988): عرف طالب "القدوة" بأنه "الطالب المنتخب من قبل زملائه وأقرانه". (6- 17)

3- علي (1988): حدد مصطلح "الخصائص الشخصية للطالب القدوة" مجموعة من الصفات الإيجابية التي يرغب الطلبة بتوفرها في الطالب

القدوة الذي ينتخبونه من بينهم وكما تظهر على فقرات الاستبيان". (9- 115)

أما الباحثة فقد عرفت "الطالب القدوة" بأنه "الطالب الذي تتمثل فيه السمات الإيجابية البارزة التي تؤهله ليكون محط أنظار زملاءه وأقرانه كمثل يحتذى به".

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: مفهوم مستوى الطموح

يتناول هذا الفصل مصطلح مستوى الطموح منذ ظهوره على يد العالم (ليفين) Lewin (1929) والجانب الثاني هو الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع مستوى الطموح" ودراسات حول موضوع "القدوة".

يعتبر مفهوم مستوى الطموح أداة هامة للبحث العلمي يمكن الباحث قياسه من القضايا التجريبية، ولا معنى لقضية علمية لا سبيل إلى قياس صدقها أو كذبها بعملية تجريبية ولا معنى لمفهوم علمي ليس له ما يقابله من الواقع التجريبي المباشر. (13 – 334)

وأشار ليفين (Lewin) 1944أن هوب (Hoppe) أول من تناول مستوى الطموح الدراسي والتحديد على نحو مباشر وكان ذلك البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح. (17- 335)

ووضح هوب (Hoppe) 1930 أن دراسة الظاهرة وتحليلها تجريبيًا باعتبارها سلوك أو فعالية لتحقيق هدف فيه شيء من الصعوبة. (17- 335)

ويشير هوب أيضًا أن شعور الفرد بخيبة الأمل بالنسبة لقدرته لم تسعفه ليحقق ما يريد فيتحول لهدف آخر يعتقد أنه في حدود إمكاناته، وهو أقل من الهدف الأول إلا إنه أكبرمن درجة الإنجاز التالي التي حصل عليها. (17- 334)

وقد أشار هوب إلى مستوى الطموح بشيء من العمومية والشمول بحيث يصعب إخضاعه للقياس، لذلك نجد كثيرًا من الباحثين وضعوا تعريفات أكثر تحديدًا لمستوى الطموح مما سهل قياس هذا الجانب النفسي.

ويذكر كل من هوب Hoppe وفرانك Frank تعريفاً لمستوى الطموح، فيعرفه هوب "عبارة عن المجموع الكلي لتوقعات الفرد وغاياته وأهدافه الذاتية فيما يتعلق بأدائه التالي. أما فرانك فيقصد به مستوى الأداء الذي يتوقع الفرد صراحة أن يصل إليه في عمل مألوف لديه على أساس معرفة ذلك الفرد لأدائه السابق على نفس هذا العمل، وبالتالي فقد كان تعريف فرانك لمستوى الطموح أكثر تحديدًا مما ذهب إليه هوب. (15- 461)

ونجد جاردنر (Gardner) 1940 قد عمل إلى مسايرة المألوف ولم يختلف عن هوب وفرانك ولم يبحث عن وسائل وأساليب تضمن تحديد وقياس مطامح الفرد وأهدافه وأغفل توضيح ماهية الطموح. (16- 66)

أما موراي (Murray) فقد ذكر بأن مستوى الطموح هو محاولة الوصول إلى هدف معين بجد ومثابرة. (3- 128)

مما تقدم من دراسة لمفهوم مستوى الطموح اتضح أن سلوك نمط الطموح لم يتحدد بدقة على أيدي الباحثين السابقين.

وأشار ودرندرز (1973 Wiederanders) في دراسته، أن الناس يتبنون مفاهيم متعددة الاتجاه نحو مستوى الطموح فضلاً عن النظر إلى تلك المفاهيم في ضوء التغيرات أو المواقف المختلفة في الحياة. وذكر بأنه من الممكن أن توجه الجهود إلى مسارات من شأنها بلورة هذه المفاهيم بشكل أكثر دقة وتحديدًا. (18- 115- 116).

الدراسات السابقة

ستتناول الباحثة نوعين من الدراسات هي:

أ- دراسات لها علاقة بمستوى الطموح.

ب- دراسات لها علاقة بالطالب القدوة.

ولم يتيسر للباحثة الحصول على دراسة سابقة تناولت علاقة هذين المتغيرين بالبحث، لذلك اقتصر البحث على النوعين السابقين فقط.

أ) الدراسات التي لها علاقة بمستوى الطموح:

1- دراسة عبد الفتاح (1961): وهي دراسة تجريبية للاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح وتهدف إلى المقارنة بين مستوى طموح الأسوياء بمستوى طموح العصابيين ثم بينه وبين الاتزان الانفعالي ومعرفة قدرة التجارب المعملية المستخدمة للتمييز بين الأفراد. وقد كانت عينة الدراسة مكونة من (30) حالة سوية و(30) حالة غير سوية من طلاب كلية التربية / جامعة عين شمس وبينت النتائج التي توصلت إليها: أن هناك فروقًا بين الأسوياء والعصابيين في مستوى الطموح، وأن مستوى طموح العصابيين أقل من مستوى طموح الأسوياء. (10- 1961).

2- دراسة العيسى (1969): وكان هدف الدراسة هو العلاقة بين مستوى الطموح وبين الانبساط والانطواء. وكانت عينة الدراسة مكونة من (491) طالبًا وطالبة من كليتي الآداب والشريعة بالنسبة للكليات الأدبية وكلية العلوم بالنسبة للكليات العلمية بجامعة بغداد.

وقد أشارت النتائج أن الطلاب أعلى طموحًا من الطالبات وكذلك طلاب الفرع العلمي كانوا أعلى طموحًا من طلاب الفرع الأدبي ونفس النتيجة بالنسبة للطالبات العلمي.

وأوضح أن العلاقة إيجابية بين مستوى الطموح والانبساط وسلبية بين الطموح والانطواء. (8- 1969).

3- دراسة قشقوش (1975): قام بدراسة "للتطلع بين الشباب الجامعي وعلاقته بمفهوم الذات" وكان هدف البحث هو معرفة مستوى الطموح

لدى الشباب وعلاقته بمفهوم الذات. وكانت عينة الدراسة مكونة من (965) طالبًا من كلية التربية، وينتمون إلى مستويات اجتماعية واقتصادية متماثلة تقريبًا ومتشابهة في العمر الزمني.

واستخدم أدوات البحث وهي مقياس الطموح الأكاديمي والمهني ودافع الإنجاز. ومقياس الانبهار بالذات واختبار مفهوم الذات للكبار – ومن أهم نتائج البحث – أن الطلاب ذوي مستويات الطموح المرتفعة أقل تقبلاً للذات وأقل تقبلاً للآخرين وأكثر إحساسًا بالتباعد عن الشخص العادي وذلك بالمقارنة مع أقرانهم ذوي مستويات الطموح المنخفضة في حالة ارتفاع وانخفاض مستوى الاقتدار (1- 1975) .

<u>دراسة الدوري 1980 :</u>

دراسة لمستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات كجنس الفردوالمستوى الحضاري (ريف – حضر) والمستوى الاقتصادي والثقافي.

وكانت عينة الدراسة مكونة من (480) طالب وطالبة من المرحلة الرابعة ومن الكليات الأدبية والعلمية لجامعتي بغداد والمستنصرية في محافظة بغداد. أما أداة البحث فقد استخدمت مقياس لمستوى الطموح المهني والأكاديمي كما استخدمت استمارة المستوى الاجتماعي (الاقتصادي والثقافي) – أما المعالجة الإحصائية استخدمت الوسيط واختبار (مربع كاي x2).

ومن نتائج الدراسة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى الطموح المهني والأكاديمي بين الطلاب والطالبات (الحضريين ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي بين الطلاب والطالبات (الحضريين ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض).

وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني بين الطلاب والطالبات (الريفيين ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط) وكذلك ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض.

وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح المهني ومستوى الطموح الأكاديمي بين الطلاب والطالبات الحضريين والطلاب والطالبات الريفيين ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط والمستوى الاقتصادي المنخفض. (5 – 1980)

ب) الدراسات التي لها علاقة بالطلبة القدوة:

1- دراسة فرحان 1988: تهدف الدراسة إلى التعرف على الخصائص الشخصية التي يفترض أن تتوفر لدى الطالب القدوة من وجهة نظر الطلبة وكذلك التعرف على مدى الاتفاق بين الخصائص التي حددتها القيادةالسياسية والخصائص التي يحددها الطلبة. ثم التعرف على مدى توفر هذه الخصائص في الطلبة القدوة في كلية التربية / جامعة صلاح الدين.

وبلغت عينة البحث (140) طالب وطالبة منها (20) طالب وطالبة قدوة، واعتمد البحث الاستبيان كأداة للبحث.

ومن أبرز النتائج التي أكدت على شخصية الطالب القدوة هي التمتع بالأخلاق الحميدة، الدقة في الالتزام والإخلاص في العمل اتجاه الوطن. كما اتفقت عينة البحث مع الخصائص التي حددتها القيادة السياسية والتي حددها الطلبة (التضحية – الصدق – العدل). (9 – 1988)

2- دراسة عدامة (1988): هدف الدراسة تقويم بعض جوانب الشخصية للطالب القدوة من وجهة نظر الهيئات التدريسية وأقران الطالب القدوة في المرحلة الإعدادية. بلغت عينة الدراسة (334) مدرسًا ومدرسة.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث هي الصفات الشخصية للطالب القدوة من قبل المدرسين والمدرسات والطلاب والطالبات وهي (القيادة

– اتخاذ القرار – الاتزان في السلوك – الثقة في النفس – الجرأة والشجاعة – التعامل مع الآخرين – تحمل المسئولية – التضحية – التركيز والانتباه – الصبر والتأني – العدالة – الطاعة – الاحترام – المظهر والهندام – والتواضع). (6 – 1988)

منهجية البحث

1- عينة البحث:

تشمل عينة البحث الحالي طلبة الكليات الإنسانية والعلمية بجامعة بغداد المرحلة الرابعة، وكان سبب اختيار طلبة المرحلة الرابعة هو أن هذه المرحلة ينضج فيها طموح الطالب أكثر من فترة ما قبل الجامعة، حيث تكون خبرته أقل ويكون تأثره بوالديه وأسرته أكثر وبالتالي يكون مستوى طموحه غير واقعي، أما مرحلة الجامعة فهي تتيح للشباب أن يكونوا أكثر طموحًا وأكثر عمقًا.. وتميزت العينة بكون الطلبة من الناجحين أي لم يسبق لهم الرسوب أثناء دراستهم الجامعية. واختارت الباحثة الطلبة القدوة من نفس المرحلة والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب تخصصهم والكليات المنتمين لها

ت	اسم الكلية	أفراد العينة		التخصص	المجموع الكلي
		القدوة	الأقران		
1	كلية الطب	5	5	علمي	10
2	كلية الهندسة	10	10	علمي	20
3	كلية التربية	20	20	علمي	40
4	كلية الآداب	20	20	إنساني	40
5	كلية اللغات	5	5	إنساني	10
6	كلية التربية الأولى	10	10	إنساني	20
	المجموع العام	70	70		140

أداة البحث :

لغرض التوصل الى أدوات لقياس مستوى الطموح – إختارت الباحثة (مقياس مستوى الطموح الأكاديمي) الذي تم إعداده من قبل (قشقوش) 1975 (ملحق 1) وقد اختارت الباحثة هذه الأداة لأنها تتفق والمرحلة الجامعية ويناسب المجتمع العراقي.

تم حساب صدق وثبات المقياس من قبل الباحث عام (1975) وقد تم تطبيق نفس المقياس على المجتمع العراقي من قبل الباحثة عام (1978) على عينة من طلبة الجامعة وأجريت له خطوات إيجاد صدقه من خلال عرضه على الخبراء من قسم علم النفس، وكذلك تم استخراج ثباته بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ الثبات (0.84). (5 – 69) .

ورغم ما تحقق من صدق وثبات للمقياس عام (1978)، إلا أن الباحثة أرادت استخراج ثباته والتأكد من صدق فقراته وذلك للفترة الزمنية التي تم تطبيق المقياس منذ عام (1978) وهي فترة ليست بالقصيرة.. لهذا السبب عرضت الباحثة المقياس على مجموعة متخصصة في علم النفس للتأكد من صدقه.. واستخرجت ثباته بطريقة إعادة الاختبار وطبقته على عينة مكونة من (30) طالب وطالبة من أفراد عينة البحث وكانت الفترة بين الاختبارين مدة أسبوعين، أما درجة الثبات فهي (0.86). وبهذا اكتملت شروط ثبات الأداة.

3- المعالجة الإحصائية:

بعد الحصول على تقديرات كل طالب من عينة البحث في مقياس الطموح الأكاديمي، كانت المعالجة الإحصائية تهدف إلى دراسة علاقة هذه التقديرات بالمتغيرات الآتية: (الطلبة القدوة) و(التخصص الدراسي) (علمي – إنساني). استخدمت الباحثة:

1- اختبار t-test الاختبار التائي – لإيجاد دلالة الفروق بين متغيرين.

2- معادلة (بيرسون) – لحساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط لدرجات أفراد العينة في مرتي الاختبار بالنسبة للقياس. (1 – 306)

نتائج البحث وتفسيرها

بعد أن تم تطبيق أداة البحث على العينة والحصول على تقديرات الطلبة على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي – سيتم عرض النتائج وتفسيرها وفق أهداف البحث، وكالأتي :

أولاً – النتيجة المتعلقة بالهدف الأول. أشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مستوى الطموح الأكاديمي بين (الطلبة القدوة) وأقرانهم في جامعة بغداد، ولصالح الطلبة الأقران، وكما موضح في جدول (2).

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية ومستوى الدلالة في الاختبار التائي بين متوسطي درجات كل من الطلبة القدوة وبين متوسطي درجات الطلبة الأقران

كليات / النتيجة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
الكليات العلمية والإنسانية	الطلبة القدوة	31.8	8.66	12.93	0.01
الكليات العلمية والإنسانية	الطلبة الأقران	28.5	10.91		

إن ما يتعلق بهذه النتيجة ترى الباحثة أن الطلبة الجامعيين (غير القدوة) يشعرون بالمسؤولية الأكاديمية الملقاة على عاتقهم وما يترتب عليها من سعي دراسي وتحصيل وأهدافاً يطمحون إلى تحقيقها مستقبلاً، أما (الطلبة القدوة) فإن اهتمامهم كما تشير النتيجة يتركز حول جوانب أخرى في الشخصية عبر الجانب الأكاديمي أي أن الطلبة يهتمون بالخصائص

الاجتماعيـة والأخلاقيـة والسـلوكية في الشخصـية ويعطونهـا أولويـة ولا يكترثون كثيرًا للجانب الأكاديمي كاكتراثهم بالخصائص الاجتماعية والأخلاقية.

وهنـا تؤكـد الباحثـة علـى أهميـة الجانـب الأكـاديمي وتطلعـات (الطالب القدوة) أو (الطالب غير القدوة) إلى ترصينه وتحقيقه إنما يشكل مطلبًا وهـدفاً ضـروريًا في هـذه المرحلـة. فـإن التركيـز علـى الخصـائص الاجتماعية والأخلاقية ربما يعكس تأكيدًا لقيم دون الأخرى.

ثانيًا: أما النتيجة المتعلقة بالهدف الثاني

فقـد أشـارت النتـائج إلى وجـود فـرق ذو دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى (0.01) في مستوى الطموح الأكاديمي بين الطلبة القدوة (التخصص العلمي) والطلبة القدوة (التخصص الإنساني) في جامعة بغداد ولصالح الطلبة القدوة ذوي التخصص العلمي والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية ومستوى الدلالة في الاختبار التائي بين متوسطي درجات كل من الطلبة القدوة ذوي (التخصص العلمي) والطلبة القدوة ذوي (التخصص الإنساني)

كليات / النتيجة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
الكليات العلمية	الطلبة القدوة	30.8	11.8	7.84	0.01
الكليات الإنسانية	الطلبة القدوة	25.30	13.16		

تؤكـد هـذه النتيجـة أن (الطلبـة القـدوة) ذوي (التخصـص العلمـي) عنـدهم طموحـات أعلـى مـن طموحـات (الطلبـة القـدوة) ذوي (التخصـص الإنساني) ويتميزون بالمثابرة والجدية والثقة بالنفس بأن يرفعوا من مستويات طموحهم بتذليل العقبات والصعوبات التي تعترض طموحهم بالإضافة إلى قيمة

وأهمية التخصص العلمي الذي له مستقبلاً واضحًا وله مكانة اجتماعية مميزة، حيث ينعكس ذلك على وضعهم الاقتصادي في حين نجد الطلبة ذوي (التخصص الإنساني) ليس لديهم مثل هذا الطموح في تخصصهم يضعهم بنفس المكانة العلمية والاجتماعية والاقتصادية (للطلبة القدوة) في الأقسام العلمية.

ثالثًا: النتيجة المتعلقة بالهدف الثالث.

أشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مستوى الطموح الأكاديمي بين (الطلبة الأقران) ذوي التخصص العلمي و(الطلبة الأقران) ذوي التخصص الإنساني في جامعة بغداد والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية ومستوى الدلالة في الاختبار التائي بين متوسطي درجات كل من الطلبة الأقران ذوي (التخصص العلمي) والطلبة الأقران ذوي (التخصص الإنساني) في جامعة بغداد.

كليات / النتيجة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
الكليات العلمية	الطلبة الأقران	34.31	9.31	7.67	0.01
الكليات الإنسانية	الطلبة الأقران	29.01	7.65		

لقد جاءت هذه النتيجة مؤكدة نتيجة الهدف الثاني، فيما يخص التخصص العلمي، بأنه أعلى طموحًا من التخصص الإنساني.

وعليه فإن مستويات الطموح الأكاديمي للطلبة الأقران (ذوي التخصص العلمي) أعلى من مستويات الطموح للطلبة الأقران ذوي (التخصص الإنساني) لما لهذا التخصص من اعتبارات علمية لها أهميتها في المجتمع وتقدمه ورقيه. كما أن هذه النتيجة متفقة مع دراسة العيسي (1966) حيث

تشير نتائج دراسته إلى وجود فرق ذي دلالة معنوية في مستوى الطموح بين الطلبة ذوي (التخصص العلمي) والطلبة ذوي (التخصص الإنساني) ولصالح الطلبة ذوي التخصص العلمي.

التوصيات :

تعتبر طموحات الطلبة وتطلعاتهم نحو المستقبل ظاهرة طبيعية، ويختلفون فيما بينهم من حيث مستويات طموحهم.

فمستوى طموح الطالب وثيق الصلة بفكرته عن نفسه بما لديه من إمكانات وقدرات... والموازنة بين إمكانات الطالب وطاقاته وقدراته من جهة، ومطامحه وتطلعاته من جهة أخرى، لها أهمية كبيرة، حيث يستطيع بواسطة هذه الموازنة أن يمضي إلى الأمام لتحقيق ما وضعه لنفسه من أهداف... أما إذا اختلت هذه الموازنة فيخفق في تحقيق ما رسمه من أهداف وهذا بدوره يؤثر تأثيرًا سيئًا على بنائه النفسي.

وبناءً على ما انتهى إليه البحث من نتائج لدراسة مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة (القدوة) وأقرانهم.. تستطيع الباحثة أن تضع بعض التوصيات التي تفيد في رعاية الطلبة في الجامعة وتوجيههم نحو الأفضل لتحقيق المزيد من الأهداف التي يرسمونها لمستقبل حياتهم.

1) تقديم التوجية والإرشاد للطلبة القدوة فيما يخص الجانب الأكاديمي وتشجيعهم على الدراسة العلمية الجادة التي تضمن مستقبل حياتهم.

2) إعطاء انتخابات الطلبة القدوة أهمية خاصة من خلال التعريف المسبق بخصائص الطلبة القدوة والتأكيد على المستوى العلمي والأخلاقي والإجتماعي.

3) تعزيز دورالطلبة القدوة الذين يتحلون بمبادئ القدوة الصحيحة في (التضحية - - الصدق – العدل) ،بالإضافة الى تميزهم بدراستهم في الجامعة .

4) إقامة الندوات للطلبة عامة تعزز وتدعم الطلبة المتميزين علمياً والتأكيد على التفاعل الإجتماعي والتعاون والمساعدة فيما بينهم .

5) الاهتمام بمستقبل الخريجين من الجامعات العراقية وبالأخص الأقسام الإنسانية وذلك من خلال ربط الجامعة بحاجات المجتمع.

2- المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عن البحث الحالي من نتائج ترى الباحثة أن هناك بحوثًا تخص مستوى الطموح لم يتناولها البحث العلمي ومن هذه البحوث المقترحة ما يأتي:

1- دراسة مستوى الطموح (للطلبة القدوة) وأقرانهم في المرحلة الثانوية.

2- دراسة لمستوى الطموح وعلاقته بالتوافق النفسي (للطلبة القدوة).

3- السمات الشخصية (للطلبة القدوة) وعلاقتها بمستوى الطموح.

المصـــادر

1- إبراهيم زكي قشقوش (دراسة للتطلع بين الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات) رسالة دكتوراه – القاهرة – كلية التربية – جامعة عين شمس 1975.

2- أحمد زكي صالح (علم النفس التربوي) الطبعة السادسة – القاهرة – مكتبة النهضة المصرية 1959.

3- بثينة أمين قنديل (التغير النفسي والاجتماعي في قرية مصرية) كلية البنات – جامعة عين شمس – الكتاب السنوي 1974.

4- رمزية الغريب (التعلم) دراسة نفسية تفسيرية توجيهية – الطبعة الخامسة1976 .

5- سعاد معروف الدوري (دراسة لمستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعة في المجتمع العراقي المعاصر) رسالة ماجستير – كلية البنات – جامعة عين شمس – جمهورية مصر العربية – القاهرة – 1980.

6- صباح عدامة هيشان ومحمد سليمان البياتي (تقويم بعض جوانب شخصية الطالب القدوة من وجهة نظر الهيئات التدريسية وأقران الطالب القدوة في المرحلة الإعدادية) كلية التربية للبنات – جامعة تكريت1988 .

7- عبد الوهاب حسن العيسى (دراسة تجريبية عن العلاقة بين مستوى الطموح والانبساط والانطواء) رسالة ماجستير – جامعة بغداد – 1969 (منشورة) – مطبعة الزهراء 1973.

8- علي ناصر فرحان (الخصائص الشخصية للطالب القدوة في كلية التربية) جامعة صلاح الدين – كلية التربية – 1988.

9- كاميليا عبد الفتاح (دراسة تجريبية للاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح) راسلة ماجستير (غير منشورة) – القاهرة – كلية الآداب – جامعة عين شمس .1961

10- محمد محمد الزيادي (رسالة تجريبية على فروق بني الجنسين في مستوى الطموح) رسالة ماجستير – القاهرة – كلية الآداب – جامعة عين شمس .1961

11- وزارة التربية والتعليم (القدوة وكيف نتعامل مع مفهومها) مديرية مطبعة التعليم العالي – بغداد – 1989م.

12- يوسف مراد (الكتاب السنوي في علم النفس) المجلد الأول – القاهرة – دار المعارف بمصر – .1954

13- Eysenk, H.J. The Scientific Study of Personality. London – Keyampaul 1952.

14- Frunk, J.D. Level of Aspiration Test. In H.A.Hurray (Edit) Exploration in personality, New York Oxford University, Press 1938.

15- Gardner, J.W. The use of term "level of aspiration" Psychol Rev. 1940.

16- Lewin, K. & (etal) Level of aspiration in J. M. Hant (edit) personality & behavior disorder 1944.

18- Wiederanders, MR. PhD. cu. of Colorado. 1973 Toword ofur Vol. 55 N.5. 1976.

مقياس ط. ك. لطلبة الجامعات

بيانات أولية:

المرحلة: الجامعة:

التخصص: الكلية:

الجنس: تاريخ إجراء المقياس:

- -

تعليمات:

تمثل الرغبة في الحصول على درجة علمية أعلى من البكالوريوس هدفًا يحرص على بلوغه بعض الأفراد. وقد يواجه من يسعى إلى هذا الهدف عددًا من المشكلات أو الظروف التي يتحتم عليه التغلب عليها أو التعايش معها.

فيما يلي بعض هذه المشكلات والظروف التي يمكن أن تعترض أو تصاحب العمل في سبيل بلوغ الهدف المذكور. والمرجو أن تبدي رأيك من حيث مدى تأثير كل منها على إمكانية مواصلتك للسعي في سبيل بلوغ هذا الهدف.

حاول أن تقرأ كل عبارة جيدًا ، ثم حدد موقفك منها على النحو التالي:

1- ضع علامة (×) تحت الخانة (أ) إذا رأيت أن العبارة تمثل عائقًا (عقبة يتعذر عليك اجتيازها أو تحملها.

2- ضع علامة (×) تحت الخانة (ب) إذا رأيت أن العبارة تمثل عائقًا (عقبة) غير أنك تستطيع أن تتغلب عليها أو التعايش معها.

3- ضع علامة (×) تحت الخانة (جـ) إذا رأيت أن العبارة لا تمثل عقبة على الإطلاق.

المطلوب منك إذًا هو أن تضع علامة واحدة أمام كل عبارة، مع ملاحظة أنه توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة حيث أنك تعبر عن موقف يخصك وحدك. شكرًا على تعاونك

رقم	المشكلات أو الظروف	الاختيارات		
		أ	ب	جـ
1	ضرورة تعلم أساليب معينة للبحث العلمي			
2	الحاجة إلى إتقان لغة أجنبية جديدة			
3	عدم كفاية الوقت المتاح للدرس والبحث			
4	قيام عقبات علمية أو فنية يصعب تذليلها في طريق البحث			
5	نقص التعاون العلمي بين زملاء الدراسة			
6	بذل جهد كبير وشاق في الدراسة			
7	صعوبة الحصول على مراجع البحث بالطرق العادية			
8	التضحية بالراحة الجسمية (البدنية)			
9	عدم توفر المناخ الأسري الملائم للدرس			
10	تحمل أعباء أو تكاليف مادية كبيرة لمواجهة متطلبات الدرس (شراء كتب، أدوات ... إلخ)			
11	عدم القدرة على الوفاء بمتطلبات المظهر الشخصي			
12	ندرة المشاريع في المناسبات العائلية			
13	عدم القدرة على الوفاء بالتزامات مادية نحو الأسرة			
14	الإقامة بعيدًا عن الأسرة			
15	صعوبة الانتظام في الدرس لسبب كثرة المشاغل والمسؤوليات			
16	تأخير الزواج لفترة معينة			
17	الاغتراب أو الابتعاد عن الوطن			
18	الانهماك في الدراسة وقلة وجود وقت للترويح			
19	ندرة الاتصال بالأصدقاء بسبب ضيق الوقت			
20	صعوبة التوفيق بين مطالب العمل للكسب ومطالب الدراسة			
21	عدم القدرة على ممارسة بعض الأعمال الإضافية ذات العائد المادي (كالاشتغل في محل أو مكتب مثلاً)			
22	التضخية بفرص للترقي في مجال العمل بسبب الانشغال بالدرس			
23	الحرمان من فرص إعارة إلى أحد الأقطار العربية			
24	عدم تقدير الغير للعمل العلمي			

مركز السيطرة لدي كل من الجانحين وإقرانهم من غير الجانحين لمجتمع ما بعد الحرب [1]

أهمية البحث والحاجة إليه:

يشيد عالم اليوم مشكلات اجتماعية واقتصادية ونفسية، لان هذه المشكلات تختلف من مجتمع لآخر من حيث الشدة والنوع والتكرار، من بين هذه المشاكل ما يرتبط بالإنسان مباشرة وبمدي اندماجه في مجتمعه وتجانسه مع قيمه ومعاييره وأداءه للواجبات المفروضة عليه

إن مشكلة جنوح الأحداث juvenile eloquence تبدو من بين مشاكل المجتمعات المعاصرة لأنها تتصل اتصالا وثيقا بالطاقة البشرية وكفاءتها، ليس ذلك فحسب بل انه يخبر المجتمع علي أن ينفق كل متطلبات إصلاحه، وهي متطلبات تزداد تنوعا وكلفة علي مر الزمن مع استخدام العمل الإصلاحي فهي إذن ذات علاقة بحياة الفرد

والمجتمع بتنظيماته المتنوعة، وتبرز أهمية جنوح الأحداث بالتركيز الهائل الذي حظيت به من باحثين اجتماعين ونفسانيين، إضافة إلي المهتمين بعلم الإجرام . Criminal والعدالة JUDGISTIC

لقد كان السلوك المنحرف موضع اهتمام الإنسان منذ فترات مبكرة من تاريخه وقبل ظهور الشرائع السماوية تظهر الخبرة الإنسانية مواقف معينة تعكس ذلك الاهتمام (عبد الله 1981 ص 18) ولقد جاءت الشرائع السماوية بتفسيرات، وبإجراءات محددة كان الهدف منها علي وجه العموم تحقيق نمطية سلوكية مثالية تنسجم وتتمثل للقيم والمعايير التي نادت بها تلك الشرائع .

---

(1) بالاشتراك مع د. بثينة منصور الحلو

وقـد درسـت مشـكلة الجنـوح باتجاهـات مختلفـة، ففـي المجـال الاجتمـاعي درسـت مشـكلة الجنـوح، حيـث تعـد مشـكلة الجنـوح مـن وجهـة النظر الاجتماعية إذ أنها تتصل اتصـالا وثيقـا بحيـاة المجتمـع، ومسـارات تغيره ومـدي تجـانس قيمـة ووضـوح منـزلات وادوار الأفـراد والجماعـات فيـه، ولـذلك فان بعض تعريفات المشكلة الاجتماعية باعتبارها ترافق التغيرات الاجتماعية غير المتجانسة والتي تؤدي إلي تعارض في القيم والمعايير السلوكية تبدو قريبة الصلة بمفهوم الجنوح . ويلاحظ أن تعريف السلوك المنحرف عموما ومنه جنوح الأحـداث يتطـابق أحيانـا مـع عناصـر تعريـف المشـكلة الاجتماعيـة. فيؤكـد اريكسـون Ariksoun إن الانحـراف هـو تصـرف يثير انتبـاه قـوي الضـبط الاجتماعية فهو التصرف الذي (ينبغـي عمـل شـيء مـا ازاؤه) فـالمهم في دراسـة الانحراف هو الاتفاق الجماعي علي انه ذلك السلوك يمثل خطورة علي المجتمع (الياسين، 1975) .

كمـا درسـت مشـكلة الجنـوح كمشـكلة بيولوجيـة حيـث لاحـظ العلامـة سـيزاري لمبروز Lombroso في دراسـته أن هنـاك صـفات جسمية وعقلية مميـزة تجمـع المجـرمين الـذين قـام بدراسـتهم، وهـذه الصـفات تتفـق مـع المعـالم الخلقيـة للرجـل البـدائي، والمشـكلة تكمـن في أن الشـخص الذي تتوافر فيه هذه الصفات يعتبر مجرمـا بـالولادة أو بـالغريزة، فيحـتم عنـد ولادتـه أن ينشـا مجرمـا ولا يرجـع ذلـك الشـيء إلا لتـوافر هـذه الصـفات في تكوينه الخلقي، والمجرم بالطبيعة لا يرجى صلاحه ولا مفـر مـن عزلـه لوقايـة المجتمع من شروره (Sollen berger . 1968. p74)

وفي الجانـب النفسـي درسـت مشـكلة الجنـوح كمشـكلة نفسـية، حيـث أسـفرت دراسـات برونـر Bronner عـن الأحـداث للمنحـرفين، أن انحـرافهم يرجـع إلـي سـوء تكـوين الـذات العليـا عنـدهم، ولم تكـن هنـاك صـلات عاطفيـة تـربطهم بشـخص يتصـف بالسـلوك الاجتمـاعي السـليم، ولم يتيسر لهم أن يتقصـوا (Identficate) شخصية احد الوالـدان الصـالحين،

ذلك لعدم إعجابهم بأسرهم أو لانعدام صلاتهم العاطفية بهم، ومن هنا تتضح مشكلة الجنوح الناتجة عن دور الأسرة في تكوين الحدث علي وجه العموم ولا شك أن كل فرد من أفراد الأسرة اثر في شخصية الحدث، والدعامتان الرئيسيتان للأسرة هم الأم والأب، وكلاهما له التأثير الأقوى علي شخصية الحدث، يبرز اثر الأم في شخصية الحدث من مدي استجابتها لحاجاته، فإذا صدته وخيبت أماله فانه تتولد لديه العواطف السلبية، وقد استقرت النتائج في بعض الاختبارات عن أن الطفل إذا فقد أمه في المرحلة الأولي من عمره فان حيته العاطفية تتزعزع ولا يشعر بالطمأنينة

وفي مجال علم النفس درست مشكلة الجنوح وربطت بمتغيرات عديدة لمعرفة مدي تأثير هذه المتغيرات في ازدياد أو الحد من الجنوح لذي الحدث ومن بين هذه المتغيرات كان متغير الشخصية حيث درس مفهوم الذات لدي الجانحين (عبيد 1988) كما درس تقيما لذات لدي الجانحين.

ومن متغيرات الشخصية الأخرى يظهر مركز السيطرة، وهو مفهوم قدمته روتر Rotter 1966 حيث بينت أن الناس ينقسمون إلي فئتين ،فئة تري أن نتائج سلوكهم تعود إلي قدراتهم وقابلياتهم وما يقومون به من أفعال، وقد أطلقت علي هذه الفئة ذو السيطرة الداخلية 0 أما الفئة الثانية فهم الذين يرون أن نتائج سلوكهم تخضع للحظ والقدر وسيطرة الآخرين والصدفة وقد أطلقت عليهم فئة ذوي السيطرة الخارجية .

وقد اخذ مفهوم السيطرة حجما كبيرا من البحوث فمنذ أن نشرت روتر مقياسها وحتى اليوم نجد أن العديد من البحوث اتجهت إلي دراسة هذا المتغير بالمتغيرات الأخرى، ففي المجال السريري والتكيف والقلق أخذت الأبحاث بالازدياد لدراسة علاقة مركز السيطرة بالتكيف الشخصي للفرد ودراسة السلوك المرضي، وتأتي الزيادة في البحوث في هذا المجال خاصة ليتسنى فهم سلوك الفرد، فقد ربط مركز السيطرة بمقياس كاليفورنيا

وقائمة التكيف الذي وضعها هيرش وشيب والذين أكدوا أن ذوي السيطرة الخارجية يبدون سوء التوافق أكثر مما يظهره الداخليون (PHARES.1976.P20) كما أكدت دراسة اولندك olendik إن مركز السيطرة والقلق هما متغيرات دخيلة في مركز الصراع لدي الفرد (Olendik. 1979.p24)

مما تقدم نجد أن هناك أهمية لموضوع كهذا في دراسة مركز السيطرة لدي كل من الجانحين في مجتمع ما بعد الحرب حيث أسفرت ظروف الحصار عن عدد كبير من انحرافات السلوك وخصوصا لدي المراهقين الذين هم في فترة يحتاج فيها من الآخرين الرعاية والعناية، وبالمقابل تلبية الحاجات والتوجيه مما يؤدي إلي حمايتهم من الانخراط في خرق المعايير الاجتماعية ودراسة اتجاه هذه الفئة من الشباب في كيفية عزو نتائج سلوكهم حيث بينت الدراسات أن الأفراد من ذوي الاتجاه الخارجي هم اقل من ذوي الاتجاه الداخلي في الاحتمال endurance والهيمنة dominance

وفي عزوهم للنجاح إلي الحظ والقدر (Pares1976.p121) وحسب علم الباحثتان لم تجر مثل هذه الدراسة في القطر بالرغم من الحاجة الماسة لها في مجتمع يصارع الحصار ويعمل علي مكافحة ما يريده الاستعمار من تحطيم لهذا المجتمع.

هدف البحث:

يستهدف البحث إجراء مقارنة بين الجانحين وغير الجانحين في مركز السيطرة .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بالجانحين من سكنه دار إصلاح الشباب البالغين في مدينة الرشاد وطلبة المدارس الإعدادية ومن الذكور فقط

تحديد المصطلحات :

أولا الجنوح Delequncy

1- يري أدمسون أن الحدث الجانح هو الذي تسجل ضده شكوى أو تذمر فحسب إحصاء محكمة الأحداث (عبد الله ، 1981 ،ص15)

2- أما عبد الله فيشير إلي أن الجنوح هو ارتكاب الحدث فعلا ، يعتبره القانون جريمة سواء أكانت جناية أم جنحة أم مخالفة (عبد الله، 1981).

ويري جلوك Glueck الجنوح انه سوء تكيف الأحداث مع النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه.

أما الياسين فيعرف الجنوح علي انه العمل الذي يرتكبه الأحداث ويعتبره القانون جريمة يعاقب عليها مرتكبيها (الياسين ، 1975).

يتضح من التعاريف السابقة ومن معطيات فالدراسات التي تم الاطلاع عليها أن الجنوح هو السلوك الذي يرتكبه الشخص غير الراشد ويعتبره مخالف للقوانين والأنظمة ، ومن ذلك ينضح أن فعلا ما قد يكون جنوحا في مجتمع فيما لا يكون كذلك في مجتمع آخر، كما أن هناك اختلاف فيما هو جنوح وما هو جريمة ، وذلك وفقا لتحديد سن الرشد الذي يختلف هو الأخر في تحديده من مجتمع لآخر

ثانيا : مركز السيطرة Locus of control

تري روتر ROTTER 1966 بأنه إدراك الفرد لنتائج الأبحاث السلبية والايجابية بأنها متعلقة بسلوكها (الداخلين) أو تعلقها بالحظ أو القدر الخارجين (Finch .1981.p151)

أما أرشر Archer فقد عرف مركز السيطرة بأنه متغير التوقع العام.

وان هذا البناء عبارة عن متغير السمة الذي يصف اختلاف الأفراد في إدراكهم للتعزيز المنسجم مع سيطرتهم الداخلية (الداخلين) أو سيطرة الحظ، الصدفة الخارجين (Archer.1979.p617)

وتعرفه الحلو :

1- مركز السيطرة الداخلي : هو متغير يعبر عن اعتقاد الفرد بقدراته وقابلياته في السيطرة علي سلوكه وعلي المتغيرات التي تواجهه ويستتبع ذلك بإيمانه بإمكانية التنبؤ بإمكانية سلوكه

2- مركز السيطرة الخارجي : هو متغير يغبر عن اعتقاد الفرد بسيطرة الحظ، الصدفة، والآخرين، والظروف علي متغيرات حياته وسلوكه ويستتبع ذلك عدم قدرته علي التنبؤ بنتائج سلوكه

أدبيات البحث والدراسات السابقة :

يركز هذا الفصل علي عرض بعض الأدبيات والدراسات في مجال الجنوح، إضافة إلي مركز السيطرة باعتباره متغير في دراسة الشخصية يؤثر في الجنوح

جنوح الأحداث Juvenille delequnce :

لقد افرز التطور العالمي اتجاهات عديدة في دراسة السلوك المنحرف ومنه السلوك الجانح، ولعل أهم هذ1ه الاتجاهات هي الاتجاه البيولوجي والاتجاه النفسي والاتجاه الاجتماعي

الاتجاه البيولوجي:

لقد حاول هذا الاتجاه الربط بين الخصائص البيولوجية للإنسان والسلوك المنحرف ومن ابرز الذين أكدوا علي هذا الاتجاه (سيزاري لومبروزوه) أستاذ الطبي الشرعي والعصبي في الجامعة الايطالية حيث لاحظ أن هناك صفات جسمية وعقلية تجمع المجرمين الذي قام بدراستهم وهذه

الصفات تتطور مع المعالم الخلقية للرجل البدائي وهي قصر القامة وصغر حجم الجمجمة ونتوء عظام الخدين ودقة الشفتين وغور العينين و تفرطح الأذنين وكبر الفك الأسفل .

وقد ربط هذا الاتجاه بين الاضطرابات الخلقية وبين الاضطرابات العقلية والنفسية ، ولذا قسم لومبروزوه المجرمين في بدء الأمر إلي ثلاث فئات فقط هي المجرم بالفطرة أو الإنسان المجرم ثم المجرم المجنون والمجرم بالعاطفة وقد أضاف فئة المجرم بالعادة أو المجرم المعتاد (عبيد ، 12972)

الاتجاه النفسي :

يبحث هذا الاتجاه في العوامل النفسية للسلوك الإجرامي حيث توجد بعض الحالات المرضية النفسية التي ينجم عنها نشوء سلوك مضاد للمجتمع ، وابرز تلك الحالات المرضية النفسية تتمثل في الاختلاف الغريزة والعواطف المنحرفة والعقد النفسية والأمراض النفسية والحالة السيكوباتية.

في مقدمة النظريات التي تفسر السلوك المنحرف علي أساس نفي نظرية فرويد التي تري أن السلوك المنحرف هو نتائج الصراع الدائر بين القوي النفسية الثلاث وهي الذات الدنيا (Id) والذات أو الانا (EGO) والذات Sukper ego

ويري فرويد أن الذات الدنيا قد يجرف بتيارها الشديد الذات الحسية فتخضعها لسلطانها وتسخرها لتنفيذ رغباتها الطائشة بلي مراعاة للواقع الاجتماعي، ودون الالتفات إلي مواعظ الذات العليا وار شادتها فينجم عن ذلك انحرافات سلوكية تنطوي معظمها تحت مفهوم الجريمة بمعناها القانوني (باقر ،1948، 120)

لقد أسفرت دراسات هيلي HEALY عن الأحداث المنحرفين أن انحرافهم يرجع إلي سوء تكوين الذات العليا عندهم، فلم تكن هناك صلات عاطفية قوية تربطهم بشخص يتصف بالسلوك الاجتماعي السليم، ولم

يتيسـر لهـم أن يتقمصـوا I DENTIFICATE شخصـية احـد الوالـدين الصالحين، وذلك لعدم إعجابهم بأسرهم أو لانعدام صلاتهم العاطفية بها.

كما نظر كرتس Curtiss إلي مسالة الجنوح من منظور نفسي صرف في دراسة التباين بين المنحرفين وغير المنحرفين من الأحداث، مستخدما أسلوب لذلك والذي يعتمد- وكما أشار الباحث – علي نظرية التحليل النفسي حيث وجد أن الخصائص النفسية المتعلقة ببناء الذات ego structure في التميز بين المنحرفين وغير المنحرفين

كما تناول ستانلي Stanley دراسة مفهوم الذات وإدخال برنامج لمعالجة الجنوح، أن انخفاض مفهوم الذات لدي الجانح هو سبب السلوك المنحرف . وفي نفس المجال بين سكارت Schawartz 1986 أن مفهوم الذات يكون عازل ضد الجنوح

أما اوسترن Austrin أكد أن هناك علاقة بين الشخصية وتحمل المسؤولية بظهور الجنوح.

وفي دراسة روثر أن Rothreram في 1981 ربط بين أسلوب تقليد النموذج العدائي بظهور الجنوح.

ويري ندافيدو Davidow في 1983 أن الجنوح يرتبط بالذاكرة المبكرة للجانح وما يتذكره من أنماط ومواقف تسبب له الراحة النفسية.

ويري داهم Dunham في 1978 أن هناك ارتباط بين سمات الشخصية بظهور الجنوح واستقصاء المؤشر العاطفي في صور العدائية للجانحين .

الاتجـــاه الاجتمـــاعي :

إن الطرق والأساليب التي يتصرف بها ومن خلالها الناس إزاء بعضهم البعض ،أي علاقتهم الاجتماعية قد نوقشت ووصفت من قبل المؤرخين

والفلاسفة، ومن ثم فان ما يدرس عالم الاجتماع هو ليس شيء جديد (تماما)، غير أن الاتجاه الاجتماعي المطروح في هذا البحث هو ذلك الاتجاه الذي ارتبط من الوجهة التاريخية والعلمية بنشوء ذلك الحقل العلمي الذي نسميه اليوم علم الاجتماع إن تركيز الاتجاه الاجتماعي علي البيئة الاجتماعية والمعايير والقواعد والأعراف السائدة فيها أدي إلي تنوع كبير في العوامل السببية التي يتبناها هذا الاتجاه، بل إن من الممكن ملاحظته في سياق اتجاهات نفسية ذات طابع حتمي كالتفسير الاقتصادي للجريمة مثلا.

وقد درس الجنوح كمشكلة اجتماعية، وقد عرفت المشكلة الاجتماعية Social problem هي مشكلات تقع في العلاقات بين الأفراد وهي تتصل بمعايير العلاقات الرسمية وغير الرسمية التي يقيمها أفراد المجتمع فيما بينهم وهي تهدد فعلا أو تعيق الطموحات المهمة لعدد كبير من أفراد المجتمع .

أن النظرة إلي السلوك الإجرامي ومنه الجنوح، علي انه مشكلة اجتماعية كانت ذات أهمية انطوت علي إضافات ساعدت علي فهم الجريمة إذ ابتداء أدي ذلك المدخل القانوني البحث وقد طرحت عدد من الدراسات التي تناولت الجنوح كمشكلة اجتماعية علي الرغم من صعوبة الفصل بينما هو اجتماعي وما هو نفسي من البحوث

ففي دراسة عبد الله 1981 تناولت العوامل الاجتماعية لجنوح الأحداث فربطت بين الجنوح والبنية الأسرية وعلاقته أيضا بعدد الإخوة والأخوات وما يسود الأسرة من مشاكل وربط بأمر 1984 علاقة أساليب المعاملة الو الدية بانحراف الأحداث وبين شعور الأبناء باهتمام والديهم أو إهمالهم لهم، شعورهم بحب الوالدين لهم وعطفهم عليهم، تقصير الوالدين في حق أولادهم

ووجـد سـولينبريجر sollenberger في 1988 إن الجنـوح علاقـة وثيقة بكيفية إنشاء الطفل وتربيته وفق قيم يضعها المجتمع

أما جلوك Gluqe فقد أكد في دراسة أجراها مع زوجته علي أهمية العائلة المفككة (التي يضعف فيها الأحداث الجانحين بنسبة كبيرة)

ووجد موصن 1973 أن أسباب جنوح الأحداث لها علاقة بالأساليب التي يتبعها الأبوان في معاملة أبنائهم

وربط الياسين 1975 الجنوح بالتفكك العائلي لهؤلاء الجانحين

مركز السيطرة Locus control

لقد ظهر مفهوم مركز السيطرة من نظرية التعلم الاجتماعي وقد استحدثته روتر ROTTER وافترضت أن الأفراد يظهرون توقعهم العام وفقا لقابليتهم للسيطرة علي الأحداث . تبحث نظرية التعلم الاجتماعي في كيفية صنع الاختيارات المتعددة والممكنة لسلوكهم ومن هنا انطلقت روتر في مفهومها لمركز السيطرة . فإذا كان هناك احتمال واحد للسلوك فان الفرد يستطيع التنبؤ به، لذلك فان مهمة التنبؤ تتضمن تنظيم احتمالات السلوك، وقد تلجا إلي التغيير لتحديد أي الاحتمالات هي الأقوى لحدوث هذا السلوك دون غيره (فيرز، 1968، 220)

وقد اخذ مفهوم مركز السيطرة حجما كبيرا في البحوث . فمنذ أن نشرت روتر مقياسها وحتى اليوم نجد أن العديد من البحوث قد اتجهت ألي دراسة علاقة هذا المتغير بالمتغيرات الأخرى وما ينتج عنها وتأثير ذلك في سلوك الفرد

فقد درس ستنبرج آخرون Steinberg 1977 متغير مركز السيطرة لدي نماذج مختلفة من مرض الفصام وعلاقة هذا المتغير بالتوافق، وقد بينت النتائج إن ليس هناك اختلاف في مركز السيطرة بين المجموعات التي قام

بدراستها، وقد بينت النتائج إن هناك علاقة ارتباط سلبية بين درجات الداخلين من مركز السيطرة والتوافق ولكن ليست ذات دلالة إحصائية (Steinberg at all 1974.p101)

وفي دراسة أجراها سنووهيلد SNOW AND HELD 1973 قاما بتطبيق مقياس روتر لمركز السيطرة ومقياسMMPI علي عينة من طالبات الجامعة بلغت (23) طالبة وقد وجد الباحثان إن هناك ارتباط بين مقياس روتر ومقاييس (الفصام، الهوس الخفيف) حيث كانت العلاقة ايجابية مع الخارجين ووفق مقياس روتر وسلبية مع الداخلين منه، كما بينت الدراسة إن العلاقة كانت خطية بين مركز السيطرة والتوافق HELD and (1973Snow .

وفي دراسة فيش و كارينك FISH a nd Kasabenink في 1971 تم تطبيق مقياس روتر لمركز السيطرة ومقياس جينز Janes لتقدير الذات والخارجين من مقياس روتر (Flish 1871 .p24) كما أكدت الدراسات التي أجراها جونس و سار سون Johnm and Sarsoni أن هناك علاقة ارتباط ايجابية بين تكرار حدوث الأحداث السلبية في الحياة والاضطراب النفسي لذوي مركز السيطرة الخارجي وليس لذوي مركز السيطرة الداخلي من طلبة الجامعة، وقد فسرا ذلك بان ذوي السيطرة الداخلية يدركون أن لديهم السيطرة الكبيرة علي الأحداث السلبية التي تحدث لهم في الحياة، وان إدراك السيطرة هو ما يقلل مستوي الضغط Sandler . 1988.p68)

كما درست علاقة مركز السيطرة بمفهوم الذات بمفهوم الذات لدي الجانحين حيث وجحد فريد برج Fredberge أن هناك ارتباط سلبي بين انخفاض درجة مفهوم الذات لدي الخارجين (Friedberg .1982 p289)

إجراءات البحث :

لقد تتطلب تحقيق هدف البحث الحصول علي أداة لقياس لمركز السيطرة لدي الجانحين وأقرانهم من غير الجانحين، وقد لجأت الباحثتين إلي ترجمة مقياس ستركلاند المناسب أعينة البحث وقد استلزم اختيار عينة من مجتمع الطلبة لتطبيق المقياس وعينة أخري للإجابة عن تساؤله وفيما يلي وصف للعينة وأساليب جمع البيانات

عينة تحليل فقرات مقياس مركز السيطرة وعينة التطبيق النهائي .

شملت عينة البحث طلبة الإعدادية للعام الدراسي 95/94 وقد تم تحديد إعدادية الاعظمية للبنتين، وقد روعي في اختيار العينة تضمنها لجميع المراحل وذلك للوصول إلي مقياس بنص مرحلة الإعدادية

وقد تم اختيار 100 طالب من الصفوف عشوائيا وزعت عليهم استمارات لغرض الفقرات، والجدول (1) يبين توزيع هذه العينة

جدول (1)

عينة تحليل الفقرات

المرحلة	العدد
المرحلة الرابعة	48
المرحلة الخامسة	32
المرحلة السادسة	20
المجموع	100

أما عينة التطبيق النهائي فقد اختبراها عشوائيا 80 فردا من الجانحين وغير الجانحين (32 من الجانحين ،48من غيرا لجانحين)

أداة مركز السيطرة

1- بعد الاطلاع علي مقاييس مركز السيطرة، مـتم اختيار مقاييس ستركلاند وذلك لسهولة الإجابة عليه نسبة إلي مستوي العينة

2- تمت ترجمة فقرات مقياس مركز السيطرة

3- عدلت بعض فقرات المقياس بما يلائم عينة البحث والبيئة العراقية

وبذلك تم الحصول علي مقياس لمركز السيطرة، وقد كانت فقرات المقياس علي شكل فقرات بالاتجاه الداخلي وأخري بالاتجاه الخارجي، وتكون الإجابة عليه نعم، لا.

صدق المقياس:

استخدم الصدق الظاهري وذلك بتقديم المقياس للخبراء في هذا المجال والأخذ بآرائهم حول صلاحية كل فقرة لقياس الاتجاه الداخلي والاتجاه الخارجي وملاءمتها لمجتمع الدراسة، وقد اتفق جميع الخبراء علي صلاحية كل الفقرات وبدون حذف لأي منها.

ثبات المقياس:

لقد استخدم أسلوب إعادة الاختبار بعد مرور (20) يوما، وقد اختيرت عينة من طلبة الصف الرابع من إعدادية الأعظمية، وقد بينت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة من الثبات عالية 0 وكما موضح في الجدول (2)

جدول (2)

معامل ثبات مقياس مركز السيطرة بطريقة إعادة الاختبار

التطبيق	الوسط	الانحراف المعياري	معامل الثبات
التطبيق الأول	72.32	9.8	0.97
التطبيق الثاني	29.8	3.8	

التطبيق النهائي:

بعد أن تم الحصول علي مقياس لمركز السيطرة يجتمع بالصدق والثبات تم تقييم المقياس مع تعليمات الإجابة لطلبة الإعدادية وتمت الإجابة عليه خلال الدرس في 45 دقيقة، وتم تطبيق المقياس علي الجانحين في دار إصلاح الشباب البالغين في مدينة الرشاد، وقد حاولت الباحثتان أن يكون وقت التطبيق 45 دقيقة أيضا .

الوسيلة الإحصائية :

النتائج وتفسيرها

اعتمد البحث في الوصول إلي تحقيق هدف استخدام الاختبار الثاني t-test، وقد بينت أن هناك فرق ذو دلالة بين الجانحين وغير الجانحين في اتجاههم، فقد بينت أن غير الجانحين كانوا من الداخلين وفق مركز السيطرة، بينما أظهرت النتائج أن الجانحين هم الخريجين وفق مركز السيطرة وكما موضح في الجدول (3)

جدول (3)

الاختبار التالي للجانحين وغير الجانحين

العينة	المتوسط	التباين	القيمة التائية
الجانحين	18.9375	2217.23	0
غير الجانحين	29.5625	29.1449	0

- **القيمة الذاتية ذات دلالة إحصائية عند المستوي 0.01**

أن الاختبار الثاني قد دل علي أن الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي 0.01 وهذا يعني أن هناك فرق بين الجانحين وغير الجانحين في اتجاههم نحو نتائج سلوكهم، فمن المتوسطات يتضح أن الجانحين يميلون إلي

أن يكونوا ذوي الاتجاه الخارجي ووفق مركز السيطرة أما الداخلين فكانوا من غير الجانحين.

إن هذه النتيجة تتسق ونتائج الدراسات السابقة، فهي تتسق ودراسة ستتبرج Steinberg 1974 الذي وجد أن سوء التكيف وتربط بدرجات الخارجين ووفق مركز السيطرة، كما تتفق ودراسة جوئسن وسار سون Johinson ansd Sarson

حيث بينت أن هناك علاقة ارتباط ايجابية بين حدوث الأحداث السلبية في الحياة والاضطراب النفسي لذوي مركز السيطرة الخارجي

إن هذه النتيجة يمكن أن تبين لنا أن الجانحين يجدون أنفسهم غير قادرين علي مواجهة الحياة وان ليس لديهم السيطرة علي ذلك، كما أنهم يعتقدون أن سيطرة الحظ والقدر هي التي تقودهم لهذه النتيجة ويهزون انحرافهم هذا لعدم مساعدة الحظ لهم.

أما وجود السيطرة والإيمان بقدرة الفرد وجهوده التي يمكن أن تواصله إلي النتائج الايجابية لسلوكه، فهو يمكن أن يكون عازلا للوقوع في الانحراف، أو في تخطي القيم الأخلاقية التي وضعها المجتمع والخروج عن معاييره.

إن ما توصل له البحث الحالي من نتيجة يمكن أن يكون أساسا في وضع برامج للجانحين تس'عدهم من تغيير اتجاههم من السيطرة الخارجية نحو السيطرة الداخلية مما يكون لهم عازلا ذاتيا عن الخروج عن قيم المجتمع والانزلاق في الخطأ .

المصـــــــادر

1- باقر، صباح (1984) و أساليب المعاملة الو الدية وتأثيرها علي انحراف الأحداث، مجلة المستنصرية ،العدد العاشر.

2- الحلو، بثينة منصور (1989)، مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط النفسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب / جامعة بغداد

3- عبد الله، هيام نوري (1981)، العوامل الاجتماعية لجنوح الأحداث في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، كية الآداب / جامعة بغداد

4- عبيد، رؤوف _1972)، مبادئ علم الإجرام، الفكر العربي، القاهرة.

5- موسي، سعدي لفته، (1973)، معاملة الوالدين وعلاقتها بجنوح الأبناء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب / جامعة بغداد.

6- الياسين، جعفر عبد الأمير(1975)، اثر التفكك العائلي في جنوح الأحداث، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب / جامعة بغداد.

7- Davidow . A.R.(1983) . Earliest memorise nd dynamics of delinquency . journal of personality assement . vo 44

8- Dunhan . h nd Lanay . A(1078) . Clinical treatment .vo 44 of delinquency . journal . A (1078) . clinical treatment of

9-Fusg . B .(1971) Relationship between self – esteem and locus of control . psychogical reports . vo 29

10- Frudberg . R.D (1982) . Locus of ucontrol nd fende . Populatio psychological reports . vo 50

11-Sandler . i.N (1982) . Locus of control as stress moderator the role of control perceptions and social support . American Journal of community psychology . vo. 10.n.1

12-Schwartz.M (1965) . Anote on self – concept as an insulator against delinquency. American socolgical review. Daviiew. Vo 30

13-Snow . David . (1973).Relation ship between iocus of control and MMPI with ob ese female adeolescents. Journal of clinical psyhchology . vo29

المعلم العربي ودوره في مواجهة العولمة

المقدمة:

المعلم مفهوم عام يقصد به معلم المرحلة الابتدائية أو مدرس المرحلة الثانوية وقد يكون مدرس في الجامعة . والمعلم هو ذلك الإنسان الذي يلتزم بالموضوعية والعلمية منهجا . والتفكير المنطقي والتحليلي أسلوبا ، وطريقة لحل المشكلات ومواجهة التحديات (الراوي، 2002، ص1)

ومن اجل التعرف علي دور المعلم العربي في مواجهة التحديات المعاصرة في المجتمع العربي .. وجب تحديد أهم هذه التحديات علي المستوي العالمي وعلي المستوي العربي – هي " العولمة"

أهمية البحث والحاجة إليه

التعليم مهنة مقدسة والمعلم صاحب رسالة يستشعر عظمتها ويؤمن بأهميتها ولا يبخل علي أدائها بغال أو رخيص ويستصغر كل عقبة دون بلوغ غايته من أداء رسالته ومن هذا الدور تنبثق أهمية المعلم فهو موضوع تقدير المجتمع والنموذج الذي يقتدي به طلبته (الدليمي، 2000، ص7) . وهذا الدور العظيم للمعلم العربي يحتم عليه أن يكون ذا وعي وثقافة عميقة لأهداف وطنه وأمته مؤمن بها ويترجمها إلي واقع عملي ملموس من خلال تفاعله مع طلبته وغرس الروح الوطنية والثقافة العربية ليحصن الشباب من التيارات والاتجاهات المعادية لأمته.

فالمعلم له الدور الرئيسي في ذلك كي لا ينسحب الطلبة الي مهاوي الانفتاح الحضاري والثقافي وان يكون الرقيب علي كل المحاولات الخبيثة لكشفها موضحا الأسس التي يجب أن تبني علي تربية الإنسان العربي المستمدة من الإرث الحضاري والقيم الروحية المنبثقة من القران الكريم والأحاديث النبوية الشريفة (الدليمي، 2000، ص7)

لقد تغير دور المعلم في تحديد الأهداف ووضع المناهج عن الزمن الذي كان يري فيه إن واجبه الأول هو تعليم القراءة والكتابة والحساب حيث أصبحت مشاركته واسعة في وضع الأهداف التربوية (تريفرز، 1979، ص16)

كما أن هناك جانب أخر لدور المعلم أكد عليه راثز (RATHS 1969) وهو توفير دليل لتنمية القيم كنظام اجتماعي مبني علي مفاهيم الأنصاف والمساواة في الحقوق واحترام كرامة الآخرين وان يضم النظام الجوهر الحقيقي الإنسانية الإنسان (تريفرز، 1979، ص18)

وقد أشار (tong & Koch 1980) إن ا لمعلم دور مهم جدا لان مهنة التدريس ليس مهنة بسيطة – فهي مليئة بالضغوط وان استمرارها لها تأثيرات سلبية علي فاعلية الأداء العلمي لعضو هيئة التدريس – مما ينعكس سلبا علي فاعلية إنتاج الطلبة الدراسي والتربوي (المحمداوي، 1990، ص29)

كما أن الدور الريادي للمعلم العربي يتبلور في قدرته علي صياغة وضع الإنسان الذي يقف أمام العالم بحصانة وطنية متكاملة تؤهله لان ترفع صوته أمام الضغوط والتحديات بل يدعوه هذا الموقف لان يضحي بنفسه من اجل أن يكون الإنسان هو الإنسان في كل قيم السماء والأرض (الدليمي 2000، ص8) وان يفهم كل العناصر الطارئة علي الوطن العربي الذين يحاولون إرساء عالم جديد في إطار مفاهيم جديدة فرضها النظام الدولي الجديد وما أطلق عليه (العولمة) ليكون العالم أشبه بقرية صغيرة لتسهيل تشويه ومسخ الشخصية العربية (الدليمي، 2000، ص7)

فدور المعلم العربي في مواجهة العولمة يعد من المواضيع الجديرة بالاهتمام من حيث الدراسة والمناقشة خاصة في ظل الظروف التي تعيشها الأمة العربية من تحديات مصيرية ومتغيرات دولية جديدة.

ومفهوم العولمة له ارتباط بالنظام العالمي ويحظي هذه الأيام باهتمام الكتاب والباحثين والكتابات حوله مكان بارز في أدبيات العلوم الاجتماعية كذلك في الكتابات الصحفية العامة والمجلات والدوريات المتخصصة – كذلك في الأحاديث التي تثبتها محطات الإرسال المرئي أو برامج الإذاعة المسموعة – لقد ارتبط استخدام العولمة بعدد من المفاهيم ذات العلاقة، العالم، القرية، المنظمات الأهلية متعددة الجنسيات واقتصادك الرفاه .. الخ (النيل، 1999 ، ص 75)

مما تقدم، فاعلم نضال والتربية سلوك وبين النضال والسلوك يقف المعلم مشروع تضحية وأمام جهاد وعمل(الدليمي، 2000، ص8)

وعلي هذا الأساس فالبحث الحالي محاولة لتوضيح دور المعلم العربي الذي له ارتباط بالواقع التعليمي والتربوي وحاجة الجيل الجديد إلي تربية عربية متجددة لمواجهة احدي تحديات العصر " العولمة"

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي التعرف علي :

1- أهمية التربية والتعليم في إعداد الجيل الجديد.

2- التحديات التي تواجه المجتمع العربي.

3- مفهوم العولمة- أهدافها وخصائصها.

4- دور المعلم العربي في مواجهة العولمة.

حدود البحث:

يتحد البحث الحالي بالدراسات والبحوث وبوقائع المؤتمرات التي تناولت موضوع البحث وتحقيقا لأهداف البحث لابد من الاطلاع علي الموضوعات والدراسات التي لها علاقة بموضوع البحث.

1- أهمية التربية والتعليم في إعداد الجيل الجديد :

التعليم مهنة مقدسة والمعلم هو احد المحاور المهمة في العملية التربوية، بجانب محوري الطالب والمادة الدراسية فمن أهم واجبات المعلم هو إعداد الطالب إعدادا علميا وصحيا واجتماعيا وثقافيا وتربويا ونفسيا. فالمسئولية بكل ثقلها تقع علي عاتق المعلم – فهو المسئول مسئولية كاملة لكل هذه الجوانب خاصة في مرحلة الطفولة المتوسطة (تريفرز، 1979 ،ص 26)

والمعلم الجيد هو القدوة الحسنة والنموذج الصالح لأبنائه الطلبة في المراحل الدراسية كافة خاصة إذا ما كان التفاعل قائم بينه وبين الطفل أو التلميذ أو الطالب، كما للمعلم دور موازي لعملية التعلم هو دوره الوطني في توعية الطلبة باعتباره الأداة القادرة والفاعلة علي تغير وتعديل سلوك الناشئة وتوجيههم الوجهة الصحيحة والصالحة لخدمة أهداف المجتمع التي هي أهداف الأمة العربية التي تواجه التحديات الكثيرة والمتشبعة من الامبرياليين وصهاينة وعملاء خونة.

فالحضارة العالمية المعاصرة قد حظيت بتفجير معرفي هائل وتقدم علمي بمشاريع وثورة تكنولوجية عملاقة وثورة معلوماتية محيرة يسرت أسباب الحياة المادية للإنسان وخلقت مجتمعات الرفاهية وقربت المسافات واختصرت الأزمان. هذا من الناحية الايجابية إلا أن الحضارة المعاصرة أفرزت سلبيات كثيرة فيما يتعلق بالمجتمعات البشرية وفي مقدمتها التحديات الديمقراطية والتلوث البيئي والتبعية العلمية والتكنولوجية والعولمة وهجرة العقول والعنف السياسي والصراع القيمي والتفكك الاجتماعي وحظر الأسلحة ذات الدمار الشامل وغيرها من الأسلحة (الراوي، 2002 ،ص 2)

فالتربية والتعليم التي يتوخاها المجتمع العربي من المعلم- أن يكون واعيا مثقفا متعلما وطنيا قادر علي أن يضع التلميذ أو الطالب في موقف

الواثق من نفسه محصن حصانة وطنية متكاملة تؤهله الوقوف بوجه كل المشكلات والتحديات التي تواجه مجتمعه بحيث يدعوها البناء النفسي من اجل أن يكون الإنسان العربي النموذج الصالح لكل الأجيال من بعده .

2- التحديات التي تواجه المجتمع العربي:

عاش الإنسان منذ القدم أزمات وواجه مشكلات وتحديات وكذلك المجتمعات والشعوب والأمم، فالتحديات هي عصب الحياة وسبب تقدم الشعوب ونهضة الأمم وارتقاء الحضارات وازدهارها فكلما عظمت الأمم وارتقت في سلم النهضة كبرت .

إن معرفة المستقبل بأحداثه والتنبؤ بتحدياته بالأمر اليسير- فقد توصل المفكرون والمهتمون بعلم المستقبل ببصيرتهم الواعية ونظرتهم التحليلية الناقدة للمجتمع إلي تسميته التحديات المستقبلية ولا سيما الكبري منها والعصية الحل..... وكلما كان المجتمع يتسم بالجمود والتخلف فان التحديات المعاصرة والمستقبلية هي نفسها التحديات التاريخية القديمة مع التباين في مستوي الاهتمام والاختلاف في ترتيب الأولويات، لذلك فان التجاء المجتمعات المتخلفة المعاصرة علي اجترار التحديات الماضية علي المستوي القومي ما هو إلا مؤشر علي عجز هذه المجتمعات المتقدمة والمتخلفة ولكن بدرجات متباينة لاسيما في السياسة الخارجية – فالعالم ومجتمعاته قبل تفكك الاتحاد السوفيتي وزوال حلف وارسو كان يعيش تحديات الصراع بين المعسكرين الشرقي والغربي والذي افرز حركة عدم الانحياز – في حين يعيش اليوم تحدي القطب الواحد والهيمنة الأمريكية وهذا تحد جديد يثير القلق ويدعو إلي التحسب والعمل الجاد للمواجهة (الرازي، 2002، ص2)

والأمة العربية شانها شان بقية الأمم الأخرى تواجه كما كبيرا من التحديات ولكن لها خصوصيتها في نوعية هذه التحديات وان تحليل عدد

كبير من النتاجات الفكرية لرواد الفكر القومي منذ العشرينات من القرن الماضي يبين لها أهم هذه المشكلات والتحديات في ماضيها وحاضرها ومستقبلها أيضا ويمكن إيراد أهمها:

الصراع العربي الصهيوني المسنود من الاستعمار الغربي:

- فساد بعض الأنظمة السياسية الحاكمة في العديد من الأقطار العربية
- غياب الديمقراطية في المجتمع العربي وضعف المشاركة الشعبية في اتخاذ القرارات السياسية .
- تبعية الاقتصاد العربي وتخلفه وتردي الأموال المعاشية للمواطنين وخاصة الجماهير العربية الكادحة
- هجرة العقول العربية وهروبها إلي خارج الوطن العربي.
- تخلخل النظام القيمي في المجتمعات العربية بسبب انتشار القيم النفعية — المادية
- انتشار حالات الاضطراب النفسي والقلق والاكتئاب بيمن المواطنين العرب (الراوي، 2002، ص3)

إن الصورة العامة للتحديات المستقبلية للوطن العربي والتي كانت حصيلة دراسة ميدانية معاصرة في استطلاع الرأي لقادة الفكر والنخب العربية في الأقطار العربية من أهم المشكلات والتحديات التي يتوقعون أن يواجهها المواطن العربي ومجتمعه مع بدايات القرن الحادي والعشرين، قد أسفرت عن تسمية خمسين مشكلة يمكن تصنيفها وتجميعها إلي ثمان تجميعات رئيسية هي :

1- المسالة الاقتصادية والتكنولوجية والعلمية

2- المسالة الاجتماعية — افتقاد العدالة الاجتماعية والصراع الطبقي.

3- المسالة الديموغرافية والبيئة وسوء التخطيط للأمن الغذائي والانفجار السكاني

4- المسالة الديمقراطية والمشاركة الجماهيرية

5- الأمن الطبقي والتهديدات الخارجية

6- مسالة التبعية والاستعمار الجديد وتدهور التضامن العربي الشامل

7- المسالة الوحدوية القومية – تضمن الوحدة مقابل التشرذم العربي والانتماء القومي مقابل اهتزاز قيم العروبة.

8- المسالة التعليمية – ضعف الكفاية الخارجية للتعليم العربي الأكاديمي والفني وتدني الإنتاجية العلمية للجامعات

مما تقدم يمكن أن نخلص إلي أهم عشرة تحديات مستقبلية تواجه المجتمع الربي حتى أواخر الربع الأول من القرن الحادي والعشرين من المنظور القومي وهي:

1- التحدي التكنولوجي والمعلوماتي

2- الوحدة والتشرذم العربي

3- تخلف البني والهياكل الاقتصادية

4- الصراع العربي والصهيوني

5- الأمن الغذائي

6- الكفاية الداخلية والخارجية للمتعلم

7- ندرة الموارد الطبيعية

8- الأطماع والتهديدات الدولية

9- المشاركة والممارسة الديمقراطية

10- الصراع القيمي والتفكك الاجتماعي

وانطلاقا من إيماننا بان الحاضر هو ابن الماضي وان المستقبل امتداد للحاضر – فان هذه التحديات الرئيسية والاستجابة لها بالنضال الشعبي المستمر، كانت في الماضي ولا تزال حية في الحاضر- والتي نتوقع أن تستمر في القرن الحادي والعشرين(زاهر، 1990 ،ص15- 34)

مفهوم العولمة :

لا يوجد حتى الآن متفق عليه لمصطلح العولمة علي الرغم من انتشار هذه الفكرة علي نطاق كبير من خلال الدراسات والبحوث.

فقد عرفها (عتيقة1997) إن العولمة هي إمبراطورية جديدة بلا حدود ستهيمن علي شئون البشر خلال القرن الحالي (عتيقة، 1997 ، ص302)

وعرفها أبو زيد (1998) إن العولمة تعمل علي توحيد الأفكار والقيم وأنماط السلوك وأساليب التفكير بين مختلف شعوب العالم كوسيلة لتوفير مساحة واسعة من الفهم المتبادل والتقريب بن البشر وإقرار السلام العالمي (أبو زيد 1998)

وعرفها (حجازي 1999) إن العولمة تعني في معناها اللغوي تعميم الشيء وتوسيع دائرته ليشمل العالم كله (حجازي، 1999)

وقد ظهرت العولمة بعد انتهاء ما يسمي بالحرب الباردة وانهيار الاتحاد السوفيتي ودول أوروبا الشرقية كما ذكر سابقا وكذلك تحول العديد من الدول النامية إلي التحرر الاقتصادي والانفتاح علي العالم بأسره . ويري (بول سالم 1998) انه بعد انهيار الاتحاد السوفيتي فقد أصبحت أمريكا هي القوة العظمي والوحيدة في عالم يزداد فيه تنامي التداخل ووسائل الاتصال والعولمة في مجالات الدراسة والأمن والاقتصاد وتبادل المعلومات والثقافة، ونظرا لدور أمريكا المركزي فمعظم هذه المجالات فقد

بات من الصعوبة بمكان التميز بين الحد الأدنى الذي ينتهي عند النفوذ الأمريكي والحد الذي تبدأ منه العولمة مجدد شكل من أشكال الأمركة العالمية أم كانت فعلا ظاهرة مستقبلية في ذاتها ستتحسر السيطرة الأمريكية عنها شيئا فشيئا في المستقبل المنظور.

خصائص وأهداف العولمة :

تعني العولمة تشكيل عالم واحد نتيجة التطورات الدولية المعاصرة، وتتجسد العولمة في:

1- الانحسار التدريجي لسلطة الدولة

2- تعظيم الفائض الاقتصادي علي مستوي العالم فقد تغيرت موازين القوي بحيث أصبحت الشركات متعددة الجنسية هي القادرة علي التحكيم عن بعد في ناء القوي المحلية وفقا لمصالح تلك الشركات

3- هرولة الدول النامية نحو العولمة في الوقت التي لا تؤهلها قدرتها لتحقيق إنتاجية وطنية تمكنها من التفاعل مع السوق العالمي

4- التداخل عبر الحدود لشون الثقافة السياسية ونتيجة العولمة فان الدول ألكبري تغير من ثقافتها ومنتجاتها بشكل يكتسح كل أشكال الحياة في الدول النامية – باستخدام كل وسائل القهر المادي والسياسي والإعلامي.

5- عدم موائمة ما يتم استيراده من النماذج الغربية لطبيعة احتياجات بلدان العالم النامي، مما يشكل تيارات مناهضة تقابل العولمة مثل السلفية

6- إن عولمة الإعلام والاتصال تشكل تهديدا للتعدية الثقافية وطمسا للهويات الثقافية للشعوب خاصة ما يخص الثقافة الغربية حيث تعاني من ازدواجه احتكاكيا مع الثقافة الغربية بتقنياتها وعلومها.

من خلال ما تقدم يصبح من المسلم به بان العولمة آتية لا محالة، وأنها تمثل ريحا صرصرا عاتية لا يستطيع تحملها إلا من يملك الصحة والعافية ولديه الإمكانات والدواء لمواجهة تياراتها أو يمتلك آليات ينطلق بها من أفاق عالمك الغد فيؤثر فيه ويتأثر به ؛ وهذا ما يجعل الإنسان العربي من هذه الأدوات المهمة في عملية تنمية وتوعية الجيل الذي يستطيع أن يواجه العولمة بتحدياتها المختلفة (الصاوي، 2000)

المعلم العربي ودوره في مواجهة العولمة :

السؤال هنا : ما هو دور المعلم العربي في مواجهة العولمة؟ ونسال أيضا – هل العرب مؤهلون علميا ومهنيا وانتماء قوميا لتولي هذه المسئوليات التاريخية في مواجهة التحديات المعاصرة تدريسا وبحثا وخدمة اجتماعية؟ والسؤال الأخر . هل المعلمين العرب يعدون طليعة واعية وصفوة مختارة في المجتمع العربي لهم من الحرية الفكرية في العمل والتعامل؟ وهل هناك من الدوافع المادية والمحفزات المعنوية والأدبية التي توفر للمعلمين المعيشة المحترمة والمكانة الاجتماعية؟ (الراوي، 2002، ص7)

للإجابة عن هذه التساؤلات – علينا أن نقيم الوضع الراهن في الوطن العربي للتعرف علي التحديات التي تواجهه في المستقبل .

فمن خلال بعض الدراسات والبحوث التي ألقت الضوء علي الوضع الراهن للتعليم في الوطن العربي (المنظمة العربية للتربية، 1979) ويمكن القول أن التعليم في الوطن العربي قد حقق انجازات في السنوات العشر الأخيرة منها التوسع في المدارس والاهتمام بالتعليم الفني والتدريس المهني وإنشاء الكثير من الجامعات والمعاهد العليا وزيادة الإنفاق علي التعليم

ولكن رغم كل ذلك فانه يعاني الكثير من المشكلات والمعوقات التي تؤثر في ثقافته الداخلية والخارجية (عبد الدائم، 1998، ص64)

أما أسباب هذه المشكلات والمعوقات فهي كثيرة ومتعددة وتأتي في مقدمتها إخفاق الأنظمة التعليمة في الوطن العربي علي مستوي التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي في إعداد وتأهيل الأجيال الواعية المؤمنة بالله و المستوعبة ثقافة الأمة العربية ورسالتها الخالدة 0 والأخذ بالتفكير العلمي والمتمكنة من إرادة النضال والقادرة علي مواجهة التحديات المصيرية (الراوي ،2002، ص8).

أما فيما يتعلق بالمناخ الفكري والجو السياسي فيمكن القول انه غير مشجع وان التحرك الفكري محدود ومقيد ، وكذلك المكانة الاجتماعية والظروف الاقتصادية والمعاشية متدنية وقاسية وفوق هذا وذاك فساد بعض الأنظمة السياسية في الوطن العربي التي خلقت وأوجدت في التدريس فئات متعددة وطرائق متفرقة واتجاهات مختلفة بأساليب الإغراء والتخويف . ولكن مقابل ذلك –هناك الفئة الأخرى من المعلمين الفئة الرافضة لتلك الأنظمة الرجعية المطالبة بحرية الفكر وحرية التعبير والأخذ بأسلوب الحوار والنقاش في التوصل إلي الأحكام العادلة – وقد يكون مصير هذه الفئة الاضطهاد والمطاردة .

وهناك فئة أخري منها التربويين (المعلمين والمدرسين) المعنيين في هذا البحث ، فصلت الغربة خارج الوطن العربي أو الانكماش والانطواء فعاشت الغربة والوحدة في الوطن الأم. ففي ظل مثل هذا الواقع المؤلم والسياق الاجتماعي المتردي الذي يعيشه المعلمون العرب – فما هو دور المعلم العربي في مواجهة أهم تحد معاصر يواجه العرب وهو العولمة التي تهدف إلي جعل العالم قرية عصرية تسيطر وتهيمن عليها الثقافة الغربية بقيمها المادية والنفعية الساعية إلي إلغاء الخصوصيات في الثقافات القومية وطمس هويتها المميزة بقيمها الروحية والأخلاقية (الراوي، 2002، ص9).

وعلي هذا الأساس فدور المعلم العربي في مواجهة هذا التحدي مهم جدا فالمعلم في معظم الدول العربية ينقصه التأهيل العلمي والتمكن من الثقافة العربية الرصينة التي تواجهها اللغة العربية الفصيحة تعبيرا وكتابة والتمسك بتعاليم الدين الإسلامي الحنيف (الراوي ،2002، ص9) . وبأهداف الأمة العربية الإسلامية وترجمتها إلي واقع ملموس من خلال غرسها في نفوس الناشئة منذ الصغر وتضمنيها في المناهج وفي مثل الناشطات العلمية والفنية المختلفة، فالتسرب بالثقافة الغربية الأصلية هي السلاح المتمكن لمواجهة أي تحد أو أي غزو ثقافي باسم (العولمة).

فالمعلم الذي يغرس الإيمان بمبادئ الأمة في نفوس الناشئة ويحافظ علي الهوية العربية والتأكيد علي التربية الإسلامية والتمسك بها سلوكا والدعوة إلي مد الجسور التعاون المثمر بين المدرسة والبيت والطالب، كذلك يتطلب من المعلمين الأخذ بالعلم والمعرفة وبالمهارات التي يمكن أن تجعل من الأمة العربية قادرة عل المنافسة العالمية.

فالتربية الجيدة تعد الأفراد للحياة في المجتمع الذي يعيشون فيه والعمل علي تطوير هذا المجتمع . بالإضافة إلي العمل علي تخريج جيل قادر علي تحمل المسئولية الملقاة علي عاتقه لخدمة كل المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية وغيرها، وقادرة علي العمل المنتج وحماية المجتمع من كل التحديات التي تواجهه من امبرياليين وصهاينة وعملاء.

هذه المهمة موجودة لدي المعلم العربي المثقف الواعي المؤمن بقضية أمته، والمتحصن برؤية تربوية مبدئية والمنظور استراتيجي علميا وثقافيا وتربويا ونفسيا بذلك يصل العمل التربوي إلي مستوي التفاعل مع كل متغيرات الواقع الإنساني العربي وبذلك يستطيع المعلم العربي في بناء الشخصية العربية بناء نفسيا قويا .

الاستنتاجات :

ضمن هذا الإطار فان الاستتناجات التي خرج بها البحث العلمي الحالي – يتحدد بدور التربية في الوطن العربي ودور المعلم علي وجه الخصوص – في مواجهة احدي تحديات العصر وهي العولمة

- يعد المعلم من أهم المحاور لعملية التعلم والتعليم – وهو صاحب رسالة يستشعر عظمتها ويؤمن بأهميتها بإعداد جيل قوي مؤمن بالله ومؤمن بأهداف وطنه وأمته، ويرفض كل أنواع الظلم والاعتداء والتحدي .

- كما أن للمعلم دور في تحديد الأهداف ووضع المناهج وتوفير دليل لتنمية نظام القيم علي أساس الإنصاف والمساواة في الحقوق واحترام كرامة الآخرين وان يفهم النظام الجوهر الحقيقي لإنسانية الإنسان- كذلك قدرته علي صياغة وضع الإنسان العربي أن يقف أمام العالم بحصانة وطنية وعلمية وثقافية متكاملة تمكنه من أن يرفع صوته أمام كل الضغوط والتحديات .

- أن الأمة العربية تواجه كما كبيرا من التحديات من ضمنها الصراع العربي الصهيوني المسنود من الاستعمار الغربي، وفساد بعض الأنظمة العرية مما يشجع دول العدوان من التمادي في عدوانها علي الأمة.

- تتضح أهمية الوحدة القومية مقابل التشرذم العربي وعدم الانتماء القومي واهتزاز قيم العروبة .

- أهمية المسالة التعليمية والاهتمام بالتعليم العربي الأكاديمي والفني والتأهيل المعني، والتمكن من الثقافة العربية الفصيحة تعبيرا وكتابة والتمسك بمبادئ الدين الإسلامي الحنيف، والتشرب بالعلم والثقافة العربية الأصيلة لهي السلاح المتمكن لمواجهة أي تحد أو غزو ثقافي باسم (العولمة)

المصـــــــادر

1- أبو زيد، احمد (1998) الثقافة الوطنية بين العولمة والتعددية الثقافية، مجلة الهلال، القاهرة، أغسطس.

2- تريفرز، إن (1979) علم النفس التربوي . ترجمة موفق الحمداني وحمد دلي الكرب ولي، بغداد.

3- حجازي، مصطفي (1999) العولمة والتنشئة المستقبلية، ندوة مستقبل التربية العربية في ظل العولمة من التحديات والفرص، جامعة البحرين، مارس.

4- الدليمي، مالك إبراهيم (2000) . دور المعلم في مواجهة التحديات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 39، بغداد

5- الراوي، مسارع حسن (2002) . دور التربويين العرب في مواجهة التحديات المعاصرة للمجتمع العربي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، بغداد العدد 450

6- زاهر، ضياء الدين (1990) كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل، منتدى الفكر العربي، عمان.

7- سالم، بول (1998) . الولايات المتحدة الأمريكية والعولمة، معالم الهيمنة في مطلع القرن (21)، المستقبل العربي، العدد (299)، مركز دراسات الوحدة العربية.

8- الصاوي، محمد وجيه (2000) . التعددية الثقافية وأبعادها التربوية، رؤية تحليلية، المؤتمر السنوي الثامن للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، جامعة عين شمس.

9- عبد الدائم، عبد الله (1998) . التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والثقافة والمال، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ابريل.

10- علي، احمد عتيقة، (1997) . ماذا يعني تعبير القرن (21)، مجلة الكلمة، العدد (15)، منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، لبنان .

11- المحمداوي ، محمود شمال (1990)، قياس الضغوط المهنية لدي أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.

12- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1979) . إستراتيجية تطوير التربية العربية ،تقرير لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية.

13- التير، مصطفي (1999) . الهوية الثقافية العربية والتعليم العالي في الوطن العربي في ظل العولمة، الفكر العربي، العدد97، معهد الإنماء العربي، بيروت .

عملية تشخيص الأطفال بطيئي التعلم بين الواقع والطموح [1]

نبذة مختصرة عن واقع التربية الخاصة العراق

قبل قيام ثورة (17- 30) تموز القومية الاشتراكية كانت رعاية المعوقين محصورة في إطار ضيق لا يكاد يفي بمستلزمات رعايتهم من الناحية الكمية أو النوعية فضلا عن اعتماد بعضها في إنشائها علي الجمعيات الأهلية والتبرعات وكانت العملية التربوية تعاني من اختناقات متعددة ومشاكل كثيرة تحاصرها في كل جوانبها واتجاهاتها

وبعد قيام ثورة السابع عشر الثلاثين من تموز المجيدة ابتدأت ملامح تلك المرحلة بالانحسار لتحل محلها مشرقة لم تقتصر علي جانب واحد من جوانب الحياة إذ حظي المعوقين برعاية الثورة وقيادتها الحكيمة في التشريعات التي قدمتها لهم المؤسسات التي انبثقت لرعايتهم.

فقد صدر قانون التعليم الابتدائي الإلزامي رقم 118 لسنة 1976 والذي نصت المادة التاسعة فيه علي ما يلي: " تعمل الوزارات علي التوسع في التربية الخاصة للمعوقين في مدارس خاصة في مستوي مرحلة التعليم الابتدائي وتكيف التعليم لأحوالهم وحاجاتهم وتتولي الإدارة المحلية إنشاء تلك الصفوف أو المدارس إدارتها " [1]

إن هذه التشريعات والمؤسسات وجدت بهدف إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الفئات انطلاقا من النظرة الإنسانية والقيمة الكبيرة التي أعطتها الثورة للإنسان إضافة لما تحتويه من مضامين اجتماعية وتربوية واقتصادية .

---

(1) بالاشتراك مع د. سوسن شاكر الجلبي

وأصبح القطر العراقي ينافس البلدان المتقدمة فيما يقدمه من رعاية وخدمات للجميع علي اختلاف طاقاتهم وقدراتهم .

وبناء علي ما تقدم وبما جاء في قانون التعليم الابتدائي الإلزامي فقد أسس في وزارة التربية عام 1976 قسما في المديرية العامة للتعليم الابتدائي ب (مديرية التربية الخاصة) حيث حدد هدف المديرية ب " رفع كفاءة العملية التربوية داخل المدرسة الابتدائية وتنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم لمسايرتهم مع أقرانهم الأسوياء ضمن الفئة العمرية الواحدة والمستوي الدراسي الواحد واستثمار إمكاناتهم والبدنية وما تتطلبه الحياة في البيئة المادية والاجتماعية"[2]

وأصبح من أهم واجبات مديرية التربية الخاصة هو رعاية الأطفال بطيئي التعلم وضعاف البصر وضعاف السمع والموهوبين والموجودين ضمن المدارس الابتدائية.

ومن هنا فقد بدأت المديرية بتطبيق تجربة فتح الصفوف الخاصة للأطفال بطيء التعلم في عام 1978/ 1979 واقتصر في بداية الأمر علي فتح الصفوف في محافظة بغداد وبواقع خمس مدارس في كل من الكرخ والرصافة ثم توسعت التجربة بعدها علي نطاق القطر كافة حتى أصبح عدد الصفوف لعام 1980/1979 (36) صفا وبمعدل (8- 12) تلميذا في الصف الواحد . وقد تم تجهيز تلك الصفوف منذ بداية التجربة بكافة الأجهزة والوسائل التعليمية المتطورة المساعدة في عملية التعلم.

وازداد هذا العدد من الصفوف في الأعوام اللاحقة حتى بلغ عدد الصفوف وللعام الدراسي 1997/1996 (380) صفا ضمت تحت لوائها (3027) تلميذا وتلميذة ويمثلون المراحل الدراسية الأربعة من المرحلة الابتدائية[3]

وقد جاء اهتمام مديرية التربية الخاصة بالأطفال بطيء التعلم دون الفئات الأخرى وذلك لارتفاع نسبة هؤلاء التلاميذ في صفوف المرحلة الابتدائية ولتوفر كافة المستلزمات المادة والبشرية من اجل تعليم هؤلاء الأطفال.

وقد رافقت التجربة في بداية الأمر جملة من المعوقات والمشاكل والتي حالت دون تحقيق الأهداف المرسومة التي وضعت من أجلها. ومن هذه المعوقات هو عدم وجود التعريف الواضح والمحدد لمفهوم التربية الخاصة بسبب قلة الاختصاصين في هذا المجال وضعف عملية التشخيص وعدم توافر الاختبارات والمقاييس التشخيصية وغياب التخطيط المسبق حول تحديد المدارس التي يمكن فتح صفوف للتربية الخاصة وما تتطلبه من إمكانات مادية وبشرية وغيرها من المشاكل.[4]

ومن اجل النهوض بالتربية الخاصة في العراق وحل جميع الإخفاقات والوصول بتجربة التربية الخاصة إلي مستوي التجارب العالمية في هذا المجال فقد دأبت وزارة التربية إلي تشكيل اللجنة الوطنية العلمية للتربية في مطلع عام 1984، وتضم هذه اللجنة عددا كبيرا من الأساتذة المختصين وممن لهم خبرة طويلة في هذا المجال، وسعت اللجنة الوطنية ويعمل دءوب ومتواصل إلي تحقيق النهوض في بعض من جوانب التربية الخاصة و لا زالت مستمرة في تحقيق الكثير من الأهداف وتطبيق الكثير من المقترحات والأفكار المبدعة من اجل الوصول إلي المستوي الذي تنشده ثورة (17- 30) تموز القومية الاشتراكية في بناء الجيل القوي القادر علي البناء والنهوض بالمجتمع إلي المستوي المنشود.

واقع عملية تشخيص الأطفال بطيء التعلم في العراق :

قبل أن نتطرق إلي وصف الواقع الحالي لعملية تشخيص الأطفال بطيء التعلم لا بد أن يحدد باختصار مفهوم بطء التعلم والخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية للأطفال بطيء التعلم لكي يتسنى في ضوءها تحديد دور

اللجنة الخاصة بفحص وتشخيص هؤلاء الأطفال في إصدار الحكم واتخاذ القرار النهائي بحق الطفل

إن الطفل بطئ التعلم كما حددته وعرفته اللجنة الوطنية العلمية للتربية الخاصة في العراق بأنه " طفل اعتيادي في إطاره العام، إلا انه يجد صعوبة لسبب أو لأخر في الوصول إلي المستوي الذي يصل إليه أقرانه الأسوياء في المعدل وهو لا يصنف ضمن فئة المتخلفين فعليا" (5)

من هذا التعريف نستنبط بان مصطلح بطء التعلم هو عبارة عن تكوين افتراضي لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يمكن أن يستدل عليه عن طريق أثاره ونتائجه المترتبة عليه، وبذلك يمكن القول بان الأطفال بطيء التعلم أطفال اعتياديين إلا إنهم يظهرون بطأ في تعلم المهارات الأكاديمية كالقراءة والحساب فهم قادرون علي التحصيل والنجاح ولكن بمعدل أبطء من معدل الأطفال الاعتياديين ورما يفشلون في العمل المدرسي ويحتاجون إلي التعليم الخاص .

وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (75- 90) درجة عند اختبارهم في اختبارات الذكاء أي إن قدراتهم العقلية دون المتوسط بالنسبة للأطفال الاعتياديين ولكن اعتبارهم ضمن فئة المتخلفين عقليا، إذ أن هذه الفئة الأخيرة تتسم ببعض الخصائص والسمات العقلية والملامح الجسمية والخصائص السلوكية التي تختلف تماما عن الأطفال بطيء التعلم

وقد بينت معظم الدراسات والأبحاث بان الأطفال بطيء التعلم يتسمون بضعف في القدرات العقلية كالتذكر والتركيز والتفكير المنطقي وضعف قدراتهم علي حل المشكلات والفشل في الانتقال المنظم من فكرة إلي أخري بسبب تشتت الانتباه إضافة إلي صعوبة التميز البصري إدراك المتشابه والمختلف من الأشياء وصعوبة فهم إدراك العمليات المتشابه والمختلف

من الأشياء وصعوبة فهم العمليات الحسابية المجردة وغيها من القدرات العقلية.

إضافة إلي ذلك أن الأطفال بطيء التعلم يتسمون بضعف عام في نموهم الجسمي وإنهم اقل تقدما بالنسبة لمعدل نمو الأطفال الاعتياديين وإنهم اقل طولا وتناسقا وأثقل وزنا ولكن ليس بالدرجة التي تستدعي اهتماما زائدا أو تتطلب علاجا خاصا.

كذلك أن معظم الأطفال بطيء التعلم يعانون من مجموعة من الأمراض والمتاعب البسيطة ونقص الحيوية في الجسم وترجع أسباب ذلك إلي الظروف البيئية بعد الولادة كسوء التغذية في الأعوام الأولي ومجموعة الأمراض البسيطة وقلة النوم المتواصل والتعب الذي يعوق نحو الطفل ويضعف من طاقاته .

وان معظم الأطفال بطيء التعلم يتسم سلوكهم بالاندفاعية والنشاط الزائد والانسحاب من المواقف الاجتماعية بسبب الخجل أو الانطواء وعدم الثقة بالنفس وشعورهم بالغضب والإحباط وعدم استقرارهم الانفعالي.(6)

إن هذه الخصائص والصفات التي يتسم بها الأطفال بطيء التعلم يتطلب من المسئولين عن عملية فحص وتشخيص الأطفال مراعاة وتوخي الدقة في عملية التشخيص والفحص

من هنا فقد اعتمدت وزارة التربية في بداية الأمر – أي منذ البدء بفتح الصفوف الخاصة – في تشخيص الأطفال بطئ التعلم علي الملاحظة المباشرة كأسلوب يستخدمه المعلم لتشخيص التلاميذ بعد ملء استمارة خاصة لكل منهم وإحالة التلاميذ المشكوك بأمرهم إلي مديرية الصحة المدرسية لغرض عرضهم علي لجان التشخيص التي شكلت في معظم المحافظات منذ عام 1981/1980 .

إن عمليـة التشـخيص الـتي قامـت بهـا اللجـان المشـكلة افتقـرت إلـي الدقة في محتواها التشخيصي واعتمدت فقط علي ملاحظـات المعلمـة أو المعلم وعلـي مـا هـو مثبـت في البطاقـة المدرسـية كمـا أن بعـض لجـان التشـخيص في معظم محافظات القطر لم تكن متكاملـة من حيث اختصاصاتها، إضافة إلـي افتقـار معظـم اللجـان إلـي الوسـائل والاختبـارات التشخيصـية الضـرورية كاختبـار الـذكاء والاسـتعداد والاختبـارات النفسـية الأخـرى . ممـا جعـل أن تكون عملية التشـخيص غير كفوءة وان معظم القـدرات الصـادرة عنهـا غير صائبة.

ولكـن منـذ عـام 1979 قامـت وزارة التربيـة بتشـكيل عـدة لجـان متخصصة لدراسـة إمكانيـة الاسـتفادة مـن تجـارب البلـدان المتقدمـة في مجـال عمليـة التشـخيص، ودراسـة إمكانيـة وضـع اختبـارات ملائمـة للبيئـة العراقيـة وقـد أوصـت تلـك اللجـان في حينهـا علـي أن هنـاك حاجـة إلـي أدوات لتشـخيص الأسباب الكامنة وراء بطء التعلم لدي أطفال المرحلة الابتدائية وأكدت علـي ضرورة الاستعانة بعض الاختبارات غير اللفظية كاختبـار المصـفوفات المتتابعـة أو اختبـار رسـم الرجـل لغـرض تحديـد مسـتوي ذكـاء الطفـل، إضـافة إلـي تأكيـدها علـي ضـرورة بنـاء اختبـارات تشخيصـية لغـرض تشـخيص مـواطن الضعف والقوة في القراءة والحساب.(7)

وبعد انعقاد المؤتمر التربوي السابع عام 1981 كانت قرارات المؤتمر بان تشكل في محافظات القطر كافة لجان مركزية التشخيص تضم في عضويتها كل من :

1- طبيب الصحة المدرسية
2- طبيب الأمراض النفسية والعصبية
3- طبيب للسمع والبصر
4- أخصائي بعلم النفس

5- ممثل التربية الخاصة

وارتـأي المـؤتمر بضـرورة الاعتمـاد علـي مجموعـة مـن الوسـائل والاختبارات منها ملاحظة الطفل ملاحظة دقيقة ومتابعة، وخلال الشهر الأول من الدراسة وجمع المعلومات عن الطفل وعائلته ومحيطه الاجتماعي والثقافي والاقتصادي ومعرفة مشاكل نموه . ثم إعادة تقييم الطفل المشمول بالتربية الخاصة في نهاية كل عام دراسي لغرض تحديد الجوانب السلبية والايجابية للطفل في عملية التشخيص

أما فيما يتعلق بالاختبارات فأرتاي المؤتمر إمكانية استخدام اختبارات متعددة كاختبارات الذكاء اللفظية والعملية، والاختبارات التحصيلية المقننة واختبارات القدرات والشخصية علي شرط أن تكون معرفة وموثوق بصدقها وان لا يعتمد عل اختبار واحد من الاختبارات المذكورة في عملية التشخيص .[8]

ورغم كل هذا الاهتمام إلا انه نجد أن معظم اللجان التشخيصية المشكلة بموجب قرارات المؤتمر التربوي السابع 1981 اتسم تشخيصها بعدم الدقة والتسرع في إصدار القرار بحق الطفل . ونتيجة لذلك فقد ظهرت العديد من المشاكل والمعوقات في صفوف التربية الخاصة يمكن ذكر منها ما يلي :

1- إحالة اللجان التشخيصية تلاميذ ذوي إعاقات مختلفة إلي صفوف التربية الخاصة (كالأطفال المتخلفين عقليا، وضعاف البصر، وضعاف السمع، والمشاكل السلوكية، وأطفال أسوياء يعانون من ظروف بيئية قاسية رغم تفوق قدراتهم العقلية واستعداداتهم.... الخ من الحالات).

2- تأخر اللجان في الفحص والتشخيص وتأجيل معظم الحالات إلي الأعوام التالية أدي إلي فتح صفوف التربية الخاصة من قبل معلمة التربية الخاصة وإحالة تلاميذ إليها دون أن يكون للجنة أي رأي أو قرار واضح بشان الأطفال

3- وجـود العديـد مـن الأطفـال ذوي الفئـات العمريـة المختلفـة في الصـف الواحد

4- شـعور الأطفـال الأسـوياء المحـالين خطـا إلـي صـفوف التربيـة الخاصـة بـالنظرة السـلبية تجـاه أنفسـهم وإصـابتهم بـبعض الأمـراض النفسـية والعصبية وتفـاقم ظـاهرة السـلوك العـدواني مـن بعـض التلاميـذ تجـاه التلاميذ الآخرين.

5- حدوث الكثير من المشكلات الإدارية وخاصـة بين الإدارة وأولياء أمـور الطلبة بسبب سوء التشخيص من قبل اللجنة الطبية

وبناء علي ما ذكر أعلاه مـن ملاحظـات فقـد ارتـأت اللجنـة الطبيـة العلمية للتربية الخاصة علي دراسة واقع عملية التشخيص وإعادة النظر كلية بكافة أساليبها ووسائلها التشخيصية متخذة الإجراءات التالية:

1- اعتبـار السـنة الأولـي مـن كـل عـام دراسـي سـنة تشـخيصـية للتلاميـذ بطيئـي الـتعلم حيـث تقـوم معلمـة الصـف الاعتيـادي ومعلمـة الصـف الخـاص بعمليـة التشـخيص الأولـي والفـرز للأطفـال بطيئـي الـتعلم وخلال النصف الأول من السنة الدراسية مع كتابة التقارير الشـهرية حول الأطفال .

2- ومن اجل اتخاذ إقرار الصائب والسليم بحق الطفل فقد وضعت اللجنة الوطنية العلمية للتربيـة الخاصـة (اسـتمارة لفحص وتشـخيص أطفـال صفوف التربية الخاصة)

3- إعـادة تقـويم التلميـذ بطـئ الـتعلم في نهايـة كـل عـام دراسـي لغـرض تحديد الجوانب السلبية والايجابية ومـن ثم إصـدار القـرار بشـأنه مـن قبل اللجنة

4- عند بلوغ التلميذ بطئ التعلم المستوي الدراسي والتحصيلي والرعاية النفسية المطلوبة بعد النصف الثاني من السنة الدراسية فمن الممكن ترحيله إلي الصف الاعتيادي وبتأييد من قبل معلمة الصف الخاص والمشرف التربوي وإدارة المدرسة

5- وضعت اللجنة الوطنية العلمية للتربية الخاصة الاختبارات والمقاييس الخاصة بعملية التشخيص لغرض تزويد اللجان للتشخيص للعمل بموجبها [9].

ورغم هذه المحاولات الجادة والعمل الدؤوب للجنة الوطنية العلمية للتربية الخاصة وعقدها للندوات والدورات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة لغرض توضيح قواعد وأسس التشخيص، والمفاتحات الرسمية بينها واللجان التشخيصية الدائمة إلا أن اللجان المذكورة لم تعتمد علي الوسائل والأساليب المستجدة والمستحدثة . وإنما اكتفت بتثبيت ملاحظتها وقراراتها الارتجالية بالشكل الذي ترتئيه.

ومن هنا يمكن القول بان معظم صفوف التربية الخاصة لا زالت تعاني وتشكو من سوء عملية التشخيص وضمها لمختلف أنواع الإعاقات مما أدي إلي عدم إمكانية تحقيق الأهداف التي فتحت من اجلها صفوف التربية الخاصة.

النظرة المستقبلية لعملية تشخيص أطفال بطيء التعلم:

لقيت مشكلة التشخيص اهتماما كبيرا من قبل علماء الطب والنفس والاجتماع ورجال التربية وغيرهم، نظرا لأهمية الحكم علي الطفل وتأثير ذلك علي حياته ومستقبله، فبناء علي كلمتين يصدرها الفاحص علي المفحوص (بطئ التعلم) يتحدد دوره في الحياة، ومكانته في البناء الاجتماعي والمكان المناسب لرعايته وإيوائه ومستوي نشاطه المهني والتربوي والاجتماعي.

وقد تضاربت الآراء حول كيفية التشخيص ومن يقم به؟ هل التشخيص من مسؤولية الطبيب وحده؟ أم الأخصائي النفسي فقط؟ أو من مسئولية الأخصائي الاجتماعي ؟ أو المعلم .. الخ ولا تزال الآراء متشعبة ووجهات النظر متعددة في هذا الشأن 0 ومهما يمكن من شيء فعند تشخيص الطفل بطئ التعلم لابد أن نضع في الاعتبار عوامل شديدة عدة مثل الوراثة والمستوي العقلي للطفل وحالته الانفعالية والمستوي الاقتصادي والثقافي والاجتماعي للأسرة التي عاش فيها والمجتمع الذي قدم منه، ولا بد أن نقف علي مهارته وقدراته وخبراته السابقة . وليس صحيحا أن نأخذ مظهرا واحدا أو عرضا جون أن نتأكد من بقية الأعراض ونضع العنوان (بطئ التعلم) لظهور بعض هذه الأعراض كل علي حدة في بعض الاضطرابات أو الانحرافات الأخرى . إذن لا بد وان يكون (التشخيص تكامليا)، حيث يتضمن أربعة أنواع من التشخيصات هي ما يلي :

1- <u>التشخيص الطبي:</u>

يقوم عادة بهذا التشخيص فريق من الأطباء الأخصائيين حيث يتم الكشف عن نواحي النمو الجسمي بشكل عام والتاريخ الصحي للطفل والأمراض والحوادث التي تعرض لها في طفولته كما يشمل دراسة صحة الأم أثناء الحمل وظروف الولادة وأمراض الطفولة والعيوب والعاهات والتشوهات الخلقية والجهاز العصبي والغدد وغير ذلك من الفحوص الطبية ويفضل أن يتكون الفريق من الاختصاصات التالية:

1- أخصائي بالصحة العامة

2- أخصائي بالأنف والأذن والحنجرة

3- أخصائي بأمراض العيون

4- أخصائي بالمفاصل والعظام

5- أخصائي بالأمراض النفسية والعصبية

وينبغي أن يشمل البرنامج العام للدراسة فحوصا دورية للأطفال للتأكيد من سلامة الأطفال وتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات ومشاكل في النطق أو الإبصار أو السمع وتحويلهم إلى الأخصائيين لعلاجهم[10]

وبناء علي ذلك فان لجنة الفحص والتشخيص مدعوة للالتزام الكامل بما وفرته وزارة التربية/ اللجنة الوطنية العلمية للتربية الخاصة من أدوات ووسائل تشخيصية من حيث دراستها للتقارير الشهرية المرفوعة من قبل معلمة التربية الخاصة حول مستوي تقدم الطفل وخصائصه السلوكية ومستوي تحصيله الدراسي، وان يثبت كل طبيب مختص ملاحظاته وفحوصاته عن الطفل في استمارة الفحص والتشخيص لأطفال التربية الخاصة والتي زودت معظم اللجان الطبية بها لكي يتسنى للجنة فيما بعد من اتخاذ القرار دون أن يكون أي تخمين أو افتراض في التشخيص.

2- التشخيص التربوي:

ويتولي هذا الجانب من التشخيص أخصائي التربية الخاصة (معلمة التربية الخاصة) حيث يقوم بوصف التاريخ التربوي للطفل وقدرته وإمكانيته علي التعلم، ومستوي تحصيله المدرسي، والصعوبات التي يواجهها عند تعلمه المواد الأساسية كالقراءة والحساب، وما يعاني من نقص في المعلومات، ودراسة السلوك الاجتماعي والانفعالي للطفل داخل الصف وخارجه، ومعرفة ميوله واتجاهاته نحو المدرسة ونحو النجاح أو الفشل، وملاحظة نسبة حضوره وغيابه عن المدرسة وتثبيت جميع المعلومات والملاحظات في استمارة التقرير الشهر المعدة لهذا الغرض.

3- التشخيص الاجتماعي:

ويتولي هذا الجانب من التشخيص الأخصائي (الباحثة الاجتماعية) أو المرشد التربوي في المدرسة حيث يقوم بدراسة تاريخ الحالة للطفل والتعرف علي مظاهر التأخر في بعض جوانب نموه الجسمي والحركي واللغوي وغيرها ثم دراسة تاريخ الأسرة من حيث المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، واتجاهات الأسرة نحو المدرسة ونحو الطفل وردود أفعال الوالدين بالنسبة للمشكلات التي يواجهها الطفل ومدي الإسهام في حلها.

4- التشخيص النفسي والعقلي:

يعتبر التشخيص النفسي امرا ضروريا وحيويا في أي برنامج تعليمي فجميع الأطفال بطئ التعلم يجب أن يوفر لهم برنامج تعليمي معد علي أساس إكلينيكي ويقوم علي فهم دقيق لحاجات وخصائص الطفل ويحتاج هذا البرنامج إلي تشخيص كامل لخصائص الطفل العقلية والانفعالية والشخصية.

ويقوم بهذا الجانب أخصائي القياس النفسي ويشمل ذلك علي تحديد ذكاء الطفل وتقدير مستوي الاستعداد باعتبارها من الأدوات الهامة في توفير البيانات الضرورية لتخطيط البرامج التعليمية والتوجيهية للأطفال .

وللحصول علي صورة واضحة عن شخصية الطفل ومشكلاته فان هناك العديد من المقاييس التي تقيس السمات الشخصية والتكييف الاجتماعي والانفعالي للطفل إضافة إلي تحديد مستوي قدراته العقلية ودرجة ذكاؤه ومستوي استعداده ؛ ومن هنا لا بد للأخصائي النفسي أو المرشد التربوي أو الباحث الاجتماعي من أن يستخدم المقاييس والاختبارات والأدوات والوسائل التقويمية الأخرى التي يمكن أن تحقق الأهداف التربوية التي تعمل جميعها علي تحديد مستويات التلاميذ وقدراتهم وميولهم وشخصيتهم إلي غير ذلك من المهام الاخري. إذ أن بغياب هذه الأدوات والمقاييس فان القرار

التقويمي سيركز علي الأحكام الفردية من معلم أو الطبيب أو الباحث النفسي مستندين بذلك علي التخمين والافتراض [11]

وهناك العديد من الاختبارات التي يمكن أن تستخدم في عملية التشخيص وهي كالأتي :

أولا: اختبارات القدرة العقلية:

أن ابرز الأنماط السلوكية أو المعرفية التي تحاول هذه الاختبارات قياسها هي القدرات اللفظية وقدرات الانجاز (الأداء)، وهي ذات قيمة تشخيصية تنبؤية كبيرة جدا بالنسبة للمستقبل التحصيلي للتلاميذ ومن خلال نتائجها يستطيع الأخصائي النفسي أن يختصر الطريق كثيرا لتحقيق العديد من مهامه بشأن توجيه وتشخيص التلاميذ، إلا آن الاختبارات والمقاييس المعدة في هذا الشأن مختلفة جدا كاختبارات الذكاء الفردية والجمعية لا يمكن أن تجري إلا من فبل متخصص في القياس النفسي ولكن يمكن أن تستخدم اختبارات أخري من قبل المعلم أو الباحث الاجتماعي بعد تدريب بسيط عليها كاختبارات المصفوفات المتتابعة، الملون أو المتقدم وبصورة جمعية أو فردية للتلاميذ بطيئي التعلم وحسب الحاجة[12]

ثانيا : اختبارات الاستعداد:

يمكن ان يفهم الاستعداد علي انه مرحلة متقدمة من القدرات قد تتبعها مرحلة ثالثة هي التهيؤ وقد عرفه روجر لينون Roger Leons بأنه تركيب من القدرات والخصائص فطرية أو مكتسبة يعرف أو يعتقد بتأثيرها هي قدرة الفرد علي للتعلم في مجال معين.

وهناك أنواع من بطاريات الاستعداد ولعل احد أنواعها هو ما يطلق عليه باختبارات التهيؤ Readiness Test وتسمي اختبارات التنبؤ أو التكهن Prognositic test وتستخدم بالتنبؤ بالمدى المتوقع من الفحوص

عند إكماله للبرنامج التعليمي المعين، وأكثر المجالات الدراسية المستخدمة لهذه الاختبارات في مجال القراءة بصورة رئيسية وبعض المهارات الاخري.

إن أهم استخدام لاختبارات التهيؤ هو المساعدة في اتخاذ القرار لقبول الطفل في المرحلة الابتدائية (الصف الأول) ولذلك فان هذه الاختبارات تؤكد أو تركز علي استعدادات ذات علاقة بتحصيله الأولي مثل القراءة وإجراء أي تفكير عددي، تعلمه الكتابة.

إن هذه الاختبارات يمكن أن تقدم خدمات كبيرة جدا للأخصائي النفسي وخاصة في تصنيف الأطفال المبتدئين إلي (الموهوبين، الأسوياء ،بطيء التعلم ،المتخلفين عقليا) في المراحل التعليمية المبكرة من ناحية وتشخيص صعوبات التعلم في السنوات المدرسية الأولي من ناحية ثانية ورسم التنبؤات المستقبلية لهم [13] .

ثالثا : اختبارات الشخصية ومقاييس التكييف:

إن اختبارات الذكاء والقدرات العقلية والاستعدادات تتولي الجوانب العقلية عموما إلا إن اختبارات الشخصية ومقاس التكيف تهتم بجوانب السمات أو في الجوانب الاعقلية إذ أنها تعن بتركيز أكثر علي مشكلة تكيف الفرد مع ذاته ومحيطه ومجتمعه وإنها تعن بكل الجوانب والعوامل الدافعة للسلوك الإنساني وهذه الاختبارات تدخل في الجانب التشخيصي والعلاجي (الاكلنيكي) للإنسان فتزداد تشعبا وتخصصا ذات الوقت.

انطلاقا من أهمية ما ذكر أعلاه فان الدراسة القائمة ستحاول ان تصب اهتمامها علي جمع الاختبارات والمقاييس العراقية والعربية والت يمكن الاستفادة منها ف عملية التشخيص. [14]

الاختبارات والمقاييس التي يمكن استخدامها في عملية التشخيص:

- **مقياس الذكاء استانفورد- بينيه طبعة(1916) :**

اعد المقاييس بصورته المصرية الأستاذ إسماعيل القباني عام 1938 ويشمل هذا المقياس علي (90) فقرة مقسمة إلي (12) مجموعة تصلح كل مجموعة لسن معينة مبتدئا من عمر سن الثالثة وحتى الرشد (6).

- **المقترحات والدراسات**

وأخيرا يمكن للباحثتان أن تقدم جملة من المقترحات والتوصيات والتي يمكن أن تسعي الجهات المعنية إلي تحقيقها وهي كالأتي:

1- السعي إلي توحيد لجان الفحص والتشخيص الخاصة بالأطفال المعوقين إذ انه يمكن دمج اللجان التالية بلجنة واحدة فقط تسمي (لجنة فحص وتشخيص الأطفال) وهي ؛

- اللجنة الطبية لفحص وتشخيص أطفال التربية الخاصة التابعة للمركز الصحي في الصحة المدرسية / وزارة التربية.
- اللجنة الطبية لفحص وتشخيص مشاكل السمع والتخاطب التابع إلي مركز السمع / مؤسسة مدينة الطب.
- اللجنة الطبية لفحص وتشخيص العوق التابعة إلي مركز تشخيص العوق / وزارة العمل والشؤون الاجتماعية.

2- السعي إلي إنشاء مركز للتشخيص يكون تابعا لأحدي الوزارات ويقوم باستقبال الحالات المختلفة من التلاميذ ومن مختلف الفئات العمرية والذين هم بحاجة إلي تحديد مستوي قدراتهم العقلية أو مستوياتهم الدراسية أو فيما يتعلق بالجوانب الشخصية لهم أو معرفة حالتهم الصحية.

3- أن تعمل الوزارات المسئولة عن رعاية الأطفال الخواص، كوزارة التربية والعمل والشؤون الاجتماعية، وزارة الصحة أو أي جهة أخري إلي طلب كافة الاختبارات والمقاييس العراقية والعربية والتي يمكن الاستفادة منها في عملية التشخيص ومحاولة طبعها أو تصنيعها ليتسنى تدريب كوادر متخصصة عليها لتتمكن من عملية تطبيقها علي الأطفال الحالين للتشخيص

4- ضرورة تفريغ أو تعين أطباء اخصائين دائمين في لجان الفحص والتشخيص لغرض إتاحة وتوفير الوقت الكافي أمامهم في عملية التشخيص والفحص ومن ثم إصدار القرار الصائب بحق الطفل

5- تشجيع طلبة الدراسات العليا علي إجراء العديد من البحوث والدراسات في مجال التربية الخاصة وحثهم علي بناء اختبارات ومقاييس عراقية للاستفادة منها في عملية التشخيص والتصنيف

قائمة المراجع

1- أبو حطب، د. فؤاد، بحوث في تقنين الاختبارات النفسية (المجلد الأول)، دار النهضة العربية ، 1977

2- جايد، زيد عبد الكريم ،التربية الخاصة وتطورها، وزارة التربية 19810،

3- جايد، زيد عبد الكريم ،تشخيص الأطفال المشمولين بالتربية الخاصة، وزارة التربية، 19790

4- خير الله، د. سيد، علم النفس التربوي ،أسسه النظرية والتجريبية، 19810

5- الزوبعي، د . عبد الجليل إبراهيم وآخرون ،الاختبارات و المقاييس النفسية، مطبعة جامعة الموصل، 19280

6- العاني، د. نزار محمد سعيد ،استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية في عملية الإرشاد التربوي، 1985

7- فيذرستون ،و، ب، ترجمة مصطفي فهمي، الطفل البطء التعلم، خصائصه وعلاجه، القاهرة، 1963

8- مجيد ،سوسن شاكر، الطفل بطئ التعلم، خصائصه، تشخيصه، علاجه، بغداد، 1984

9- وزارة التربية، تعليمات اللجنة الوطنية العلمية للتربية الخاصة لعام 1984،1985

10- ـــــ، دراسة عن تطوير التربية الخاصة، المؤتمر التربوي السابع، 1981

11- ــــــ، التقرير السنوي الأول للجنة الوطنية العلمية للتربية الخاصة، 1984

12- ــــــ، قانون التعليم الإلزامي، رقم118 لسنة 1976، بغداد0

13- وزارة التعليم العالي، دليل رسائل الماجستير والدكتوراه في قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة بغداد

14- عبد الرحيم، د. فتحي السيد، سيكولوجية الأطفال غير العادين وإستراتيجية التربية الخاصة (الجزء الثاني) الكويت، 1980

15- Special Education Needs . London. 1971 Gulliford Educating Tha Retarded Child . u. s. a. 1951

الرضا عن أهداف الحياة [1]

مشكلة البحث وأهميته:

مما هو معروف أن السلوك الإنساني سلوك هادف. فما أن يستثار الفرد حتى ينطلق سلوكه نحو تحقيق هدف ما، وقد يعاق تحقيق ذلك الهدف بسبب ما فيتحول الفرد إلى هدف آخر أو يحجم أو يبقى مكررًا للمحاولة أكثر من مرة، أو يتلمس طريقًا يخفف فيه من تلك الاستثارة. والأفراد في هذا مختلفون تبعًا لشخصياتهم المتفردة وتبعًا للمرحلة العمرية التي يمرون بها.

وتعد مرحلة أواسط العمر من المراحل الهامة في حياة الفرد. إذ تشهد هذه المرحلة مراجعة لجهود الفرد، وإخفاقاته، ونجاحاته في ميادين الحياة المختلفة فهي كما يراها (جولد وبهلر) مرحلة تقويم الأهداف. (بيسكوف، 1984، ص. 43)

وأهداف الحياة مختلفة وتتوزع على ميادين حياتية مهمة وكثيرة. منها ما يتعلق في مجال العمل، ومنها ما يتعلق في مجالات الأسرة والعلاقات الاجتماعية. ومنها ما يتعلق بالمجال الشخصي والجوانب الذاتية؛ كالزواج والتملك والصحة العامة وما إلى ذلك. وكل تلك الأهداف يسعى الإنسان إلى تحقيقها، لأن من شأنها أن تسبب حالة الرضا لدى الفرد عندما تتحقق تلك الأهداف، أو إنها تسبب إحباط عند إخفاقها. وهذا ما يجعل الفرد يتسائل عن سبب ذلك الإخفاق ودوره فيه. ودور العوامل الخارجية التي سببته أو سببت النجاح فيه.

---

(1) بالاشتراك مع د. خليل ابراهيم رسول، د. بثينة منصور الحلو، د. سناء مجول فيصل، د. أنعام لفته موسى

إن تحقيق الرضا عن أهداف الحياة، مما لا شك فيه سيؤثر في سلوك الفرد. فيجعله متفائلاً وسويًا في علاقاته الاجتماعية والشخصية والأسرية فيما يسبب الإخفاق المستمر لها اضطرابات في الشخصية.

ويشير (دانييل ليفنسون وآخرون) أن حوالي 80٪ من عينة أفراد يعملون في مهن مختلفة يمرون بأزمات تمتد بين المعتدلة والحادة في سن (40- 45) سنة. وفي العناصر المشتركة لتلك الأزمات التي تشيع في سن الأربعين والتي تزيد من شدة الإحساس بكبر السن أيضًا، تدهور القوة الجسمية والنفسية وضعف البصر والسمع والتعرض للانتكاسات الصحية، والشعور بالخوف من المرض والموت، وفقدان الآخرين، والشعور بتدني قيمة الحياة والبحث عن مصادر جديدة للحيوية، وتوجيه الذات نحو المستقبل. (دافيدوف، 1980، ص. 646)

ووجد (Post & Simon) أن الاكتئاب يرتبط بالتغيرات الفسلجية عند الفرد (Genner, 1979, P. 108) والتي تحصل في فترة مراجعة الذات حيث تسحب معها شعور بالإنجاز أو الإحباط. كما وجدت (Bernice) أن الشعور بتناهي الزمن والحياة يبدأ في نهاية الثلاثينات وبداية الأربعينات من العمر. (Stochard, 1980, p. 263)

ومع أن هذه النتائج للدراسات والأدبيات هي ليست عالمية، إذ أنها محكومة بثقافات المجتمعات المختلفة، إلا أنها تعطي مؤشرًا لأهمية مرحلة أواسط العمر. وطبيعة الأهداف التي طبعت شخصيات الأفراد وألقت بظلالها على سلوكهم العام. فهذه المرحلة العمرية على الرغم مما يحصل فيها من تغييرات سلبية إلا أنها فترة مهمة لعطاء الإنسان، إذ يعدها (إريكسون) مرحلة الإنتاج والإبداع والنضج وقيادة الأجيال، وليست مرحلة التمركز حول الذات أو الانطواء. (بيسكوف، 1984 ص. 34)

إن مشكلة هذا البحث وأهميته تبدو من أن أهداف الحياة هي محددات للسلوك وعليه فإنها مدخلاً لدراسته. ومع أن هناك دراسات في الميدان إلا أنها لم تتطرق إلى دراسة المناطق الريفية، بل اقتصرت على مناطق المدن.

إن هذا البحث يتصدى لهذه المشكلة، ويتوخى الكشف عن طبيعة أهداف الحياة لدى مواطني قرية الشيحة ذكورًا وإناثًا. فضلاً عما يقدمه من سد فراغ في مكتبة بحوثنا القطرية، حيث لم يتطرق بحث سابق على حد علم الباحثين لهذه المشكلة.

كما أن أهمية البحث تتبع من أهمية الأهداف في حياة الفرد، كونها تطبع سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق تلك الأهداف، ومن أهمية المرحلة العمرية التي اختارها الباحثون، وهي مرحلة أواسط العمر الممتدة من (40 – 50) سنة ومدى رضا هؤلاء الأفراد عن تلك الأهداف، وبما يحقق السلوك السوي لديهم.

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي:

1- التعرف على الرضا عن أهداف الحياة لدى مواطني قرية الشيحة.

2- التعرف على الفروق في الرضا عن أهداف الحياة لدى مواطني قرية الشيحة تبعًا لمتغير الجنس.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بمواطني قرية الشيحة الواقعة في منطقة أبي غريب في محافظة بغداد، ذكورًا وإناثًا، وممن هم في عمر (40 – 50) سنة.

تحديد المصطلحات:

يتطرق هذا البحث إلى المصطلحات الآتية:

أ- الرضا

1- يعرفه كلمر Gilmer 1966:

بأنه محصلة الاتجاهات التي يحملها الفرد نحو العوامل ذات العلاقة بعمله ونحو الحياة بصورة عامة. (Gilmer, 1966, P. 255)

2- يعرفه ولمان Wolman 1973:

بأنه حالة اللذة التي يعيشها كائن عضوي عندما ينال أهداف نزعاته الدافعية العالية. أو أنه حالة شعورية يعيشها شخص إذا أشبع رغبة أو دافعًا. (Wolman, 1973, P. 312)

3- ويعرفه لوك Lock 1983:

بأنه حالة انفعالية سارة أو إيجابية ناتجة عن تقويم الفرد لعمله أو خبرات عمله. (Lock, 1983, P. 1300)

4- تعريف جاسم 1996:

إن الرضا هو حالة نفسية يتمكن الفرد من إدراك أبعادها وتجعله يشعر بالارتياح نتيجة إنجازه في مجال ما من مجالات الحياة، وتحقق له حالة من الاتزان الانفعالي وذات ثبات نسبي. (جاسم، 1996، ص. 10)

5- سيلتزم الباحثون بتعريف جاسم 1996 لأنهم اعتمدوا مقياسه أداة لبحثهم هذا.

ب- أهداف الحياة

1- تعرف (شارلون بهلر 1984) أهداف الحياة: بأنها الرغبة أو الجهود المبذولة للحصول على الصحة، والملكية، والثقافة، والعيش ضمن القوانين الاجتماعية. (بيسكوف، 1984، ص. 343)

2- ويعرفها جاسم 1996: بأنها ما يسعى الإنسان لتحقيقه أو ما يسعى للحفاظ عليه في مجال من مجالات الحياة، والذي يؤدي تحقيقه حالة من الرضا والاتزان الانفعالي، ويؤدي الإخفاق فيه إلى الاضطراب في شخصية الفرد. (جاسم، 1996، ص. 14)

3- ولما كان الباحثون قد تبنوا مقياس جاسم للرضا عن أهداف الحياة، فإنهم سوف يتبنون تعريف جاسم.

أدبيات البحث

على الرغم من التفسيرات المتباينة للسلوك؛ كونه غرضي أم غريزي، إلا أن السلوك الهادف يعين كثيرًا على تفسير السلوك الإنساني، حيث يكون من خلاله تفسير أو تشخيص السلوك السوي عن غيره أيضًا.

وتفرق (كاترين هورني) بين نوعين من السلوك. فهناك سلوك سوي يستطيع فيه الفرد أن يقتنع بإشباع أي حاجة من حاجاته إذا ما أتيحت له، وهناك السلوك غير السوي، وهو الذي لا يستطيع الفرد أن يشبع أي حاجة متاحة فهو دائم النهم، وكلما زاد ما ناله، زادت رغبته في ذلك الشيء. ويرى (جولدشتاين) أنه يمكن تحديد الإمكانات الفردية للشخص من خلال التعرف على ما يحاول الشخص تحقيقه. (هول وليندزي، 1978، ص. 180، 399)

ويعتقد (هاري سليفان) أن حصول الرضا عن الحاجات البايولوجية وتحقيق الأمان الاجتماعي هدف كل أنواع السلوك الإنساني، ويعلل التوتر

بسبب هـذين المصـدرين. وأن هـدف الفـرد هـو مـن أجـل خفـض هـذا التـوتر. (شلتز، 1983، ص. 135)

ويـرى (إريـك فـروم) أن هنـاك طـريقتين أساسيتين يمكـن الفـرد أن يسلكهما في محاولته لإيجـاد معنـى للحيـاة وانتمـاء لهـا، أولهمـا: تحقيـق حريـة موجهة، وثانيهما: التخلي عن الحريـة والتنـازل عـن فرديتـه وكرامتـه. (شـلتز، 1983، ص. 119).

وحدد (أدلر) الهدف النهائي في سلوك الأنسان وهـو(التفـوق) ويـرى إن الكفـاح مـن أجل التفـوق هـو فطـري وإنـه جـزء مـن الحيـاة يكـافح مـن اجلـه الإنسـان مـن الميلاد الى الممـات،وإن هـذا الـهدف النهـائي وحـده الـذي يسـتطيع تفسير سلوك

الأنسان لإنه حافز حقيقي يحـث الإنسـان علـى بـذل الجهـد والكفـاح من اجل أهداف ذات طابع إجتماعي (هول وليندزي، 1979ص163- 165).

أمـا (يونـك) فإنـه يـوازن بـين الأهـداف والأسبـاب، إذ أنـه يشـير إلى أن سـلوك الإنسـان مشـروط بتاريخـه وكـذلك أهدافـه، وأن الإنسـان تحركـه الأهداف بقدر ما تحركه الأسباب. (هول وليندزي، 1979، ص. 106)

ويبـدو أن آراء جماعـة التحليـل النفسـي علـى الـرغم مـن منطلقـاتهم الأساسـية المشـتركة إلا أنهـم يختلفـون في تفسـير السـلوك الإنسـاني وأهـداف ذلك السلوك.

ويرى الوجوديون من أمثال (بهلر، وفرانكل، وايكون، وبرونزويك) أن حياة الإنسان موجهـة نحـو أهـداف ذات أهميـة أساسـية، وأن هنـاك أهـدافاً عامـة للفـرد وأخـرى خاصـة. فالعامـة هـي تلـك الـتي تتعلـق بالصـحة والتملـك والأسـرة والتعليم وتربيـة الأطفـال، وشـرعية المجتمـع وقوانينـه. والخاصـة هـي فيما يتعلق بمنزلـة الفـرد وموقعـه وسـكنه. (بيسـكوف، 1984، ص. 115، 242). (Balters & Schaie, 1973, P. 12)

وقد تطرق الباحثون إلى أهداف الحياة والرضا عنها في العديد من الدراسات والأبحاث. ففي دراسة (ثورن) على كبار السن، وجد أن تقدم الإنسان في العمر، من بين الأمور التي تقلل من عدد الفرص المتاحة أمامه، مما يخفض نسبة النجاح لديه، وذلك مما يزيد من قلقه. (عبد الغفار، ب. ت، ص. 127)

وفي دراسته (بيرنس نيوجارتن) على عينة من الأمريكيين؛ اتضح أن الذين في عمر الأربعينات والخمسينات وبداية الستينات يبدون التفكير والتأمل بدرجة متزايدة من الوقت الباقي لهم في الحياة. (دافيدوف، 1980، ص. 645)

أما دراسة جاسم عن علاقة قلق المستقبل ومركز السيطرة والرضا عن أهداف الحياة، والتي أجريت على عينة من مواطني مدينة بغداد وللأعمار 40- 45 سنة، فقد أظهرت أن هناك رضا واضح بين أفراد العينة عن أهداف الحياة. وذلك من خلال مقارنة المتوسط الفرضي للمقياس مع متوسط العينة. (جاسم، 1996، ص. 81)

منهجية البحث :

مجتمع البحث والعينة:

حدد مجتمع البحث بمواطني قرية الشيحة ممن هم بأعمار 40- 45 سنة وفي مختلف المستويات الثقافية والدراسية، ومن الذكور والإناث.

واختيرت عينة البحث ضمن مواصفات المجتمع المبحوث، وقد بلغت (50) فردًا من الذكور والإناث بواقع النصف لكل جنس. وقد تراوح عمر العينة من 40- 50 سنة أيضًا وبمتوسط مقداره 43 سنة. كما بلغ متوسط الدخل للعينة (93) الف دينار في الشهر.

أداة البحث :

اعتمد مقياس الرضا عن أهداف الحياة الذي أعده جاسم عام 1996 ، حيث أنه أداة حديثة وبنيت على عينة عراقية، وهو يتمتع بقوة تميزية عالية لفقراته دالة عند مستوى 0.05 كما أن الفقرات تتمتع بمعامل ارتباط عال مع الدرجة الكلية للمقياس. (جاسم، 1996، ص.60)

صدق الأداة :

تمتع مقياس الرضا عن أهداف الحياة بصدق ظاهري، حيث عرض على مجموعة من الخبراء، وأقروا فقرات المقياس في أنها صالحة وصادقة لقياس ما وضعت من أجله. (جاسم، 1996، ص. 65) وقد اعتمد الباحثون على هذا النوع من الصدق واكتفوا به.

ثبات الأداة :

تبين أن مقياس الرضا عن أهداف الحياة يتمتع بثبات عال مقداره 0.97، استخرج بطريقة التجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون. (جاسم، 1996، ص. 72) وقد اعتمد الباحثون على 30 فقرة في المقياس من أصل 50 فقرة، وتطلب هذا استخراج ثبات جديد للمقياس. لذا عمد الباحثون إلى استخدام طريقة التجزئة النصفية لاستخراج الثبات فبلغ معامل الارتباط بين جزئي الاختبار 0.87 وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون بلغ معامل الثبات 0.93 حيث سحبت 25 استمارة من استجابات العينة لهذا الإجراء، ويبدو أن الثبات يمكن الركون إليه مقارنة بثبات المقياس الأصلي.

المقياس وتصحيحه :

إن مقياس الرضا عن أهداف الحياة يتضمن مجالات عدة؛ هي:

أ- مجال العمل:

أي أن يرضى الفرد عن مكاسبه المادية في عمله، ومكانته الاجتماعية، وعلاقته مع العاملين، والنفع الذي يقدمه للمجتمع وانسجامه فيه، وأمنه المستقبلي في العمل.

ب- مجال الأسرة:

أي أن يرضى الفرد عن علاقته مع زوجته وأبنائه وعن ترتيبهم الولادي، وحجم أسرته، وعدد الذكور والإناث، ومستقبلهم وصحتهم واختياره لشريك حياته والعمر المناسب للزواج وفارق السن بينه وبين زوجته.

جـ: مجال التملك:

ويعني أن الفرد يرضى عما يمتلك من أموال منقولة وغير منقولة.

د- مجال التحصيل الدراسي:

أي رضا الفرد عن مستوى تحصيله وملاءمة مستواه وتخصصه لمتطلبات عمله، ومتطلبات حياته، وما يتيحه هذا المستوى من منزلة اجتماعية.

هـ- مجال العلاقات الاجتماعية:

ويعني رضا الفرد عن علاقته مع والديه وأهله وجيرانه وأقربائه وأصدقائه من حيث حجم هذه العلاقات وعمقها ونوعيتها، وأن يرضى عن قيم مجتمعه وعاداته.

و- مجال الصحة:

أي أن يرضى الفرد عن صحته الجسمية وخلوه من الأمراض وحالات العوق والاضطرابات النفسية. (جاسم، 1996، ص. 64)

أما فيما يخص تصحيح المقياس فقد أستخدم أسلوب الاستجابة المتدرجة، إذ أن لكل فقرة خمسة بدائل هي (تنطبق علي كثيرًا، وتنطبق

علي غالبًا، وتنطبق علي قليلاً، وتنطبق علي نادرًا، ولا تنطبق علي). وقد أعطيت الأوزان: 5، 4، 3، 2، 1 على التوالي إذا كانت الفقرة إيجابية وتكون الأوزان: 1، 2، 3، 4، 5 على التوالي إذا كانت الفقرة سلبية. (جاسم، 1996، ص. 72)

وعليه فإن في هذا البحث ستكون أعلى درجة على المقياس هي (150) وأقل درجة هي (30) كما أن المتوسط الفرضي للمقياس هو(90)

الوسائل الإحصائية:

استخدم في هذا البحث ما يأتي:

1- الاختبار التائي t-test لعينة واحدة لمعرفة مستوى الرضا عن أهداف الحياة لدى عينة البحث. (البياتي واثناسيوس، 1977، ص. 256)

2- الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين لمعرفة طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في الرضا عن أهداف الحياة لدى عينة البحث. (البياني واثناسيوس، 1977، ص. 260)

نتائج البحث ومناقشتها:

تحقيقًا للهدف الأول من البحث، فقد استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test) لمعرفة دلالة متوسط العينة في الرضا عن أهداف الحياة لدى مواطني قرية الشيحة. وقد جاءت النتائج على النحو الذي يظهره الجدول: (1)

جدول (1)

الوسط الحسابي لعينة البحث والوسط الفرضي للمقياس والفرق بينهما

المواصفات	متوسط العينة	الانحراف المعياري للعينة	الوسط الفرضي للمقياس	قيمة الاختبار التائي	دلالة الفرق
عينة البحث	99.93	16.93	90	3.977	دال*

* القيمة الجدولية عند مستوى 0.05 ودرجة حرية (49) هي (2.012). (البياني واثناسيوس، 1977، ص. 267).

يتضح من الجدول (1) أن القيمة المستخرجة للاختبار التائي هي (3.977) وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 49 والبالغة (2.012). وهذا يعني أن الفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي للمقياس هو فرق ذو دلالة إحصائية لصالح أفراد عينة البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جاسم 1996 على الرغم من اختلاف طبيعة العينة.

وقد تعكس هذه النتيجة أيضًا من أن مواطني قرية الشيحة على العموم راضون عن أهداف الحياة. وقد يعود ذلك إلى أن طبيعة المقياس قد شملت العلاقات الاجتماعية والعلاقات الأسرية فضلاً عن الجوانب الشخصية. ومما هو معروف أن أبناء الريف هم أكثر التصاقًا بالقيم والأعراف الاجتماعية وطبيعة العلاقات القائمة بينهم مما انعكس ذلك على إجابات أفراد العينة كما أظهرتها نتائج البحث.

أما فيما يتعلق بالهدف الثاني من البحث والذي يتعلق بالفرق في الرضا عن أهداف الحياة تبعًا لمتغير الجنس (ذكور – إناث)، فقد طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين t-test لمعرفة دلالة ذلك الفرق. والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

العينة حسب الجنس ومتوسط كل منهما وانحرافهما المعياري ودلالة الفرق بينهما.

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	دلالة الفرق
الذكور	107.4	11.08	3.977	دال*
الإناث	91.1	22.77		

* القيمة الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (480) هي (2.013). (البياني واثناسيوس، 1977، ص. 267)

يتضح من الجدول (2) أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 حيث أن القيمة المستخرجة هي (3.977)، وأن القيمة الجدولية عند درجة حرية 48 هي (2.013).

وعند الرجوع إلى متوسطي كل من الذكور والإناث، يتضح أن متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث، وهذا يعني أن الفرق لصالح الذكور.

إن هذه النتيجة تبدو منطقية في مجتمع ريفي حيث الرجل يحتل الموقع المتقدم على المرأة، وبالتالي فإن نظرته للرضا عن أهداف الحياة ستكون أكثر عمقًا عما تنظر إليه المرأة على الرغم من أنهما منصاعان للقيم والأعراف الاجتماعية ولطبيعة العلاقات الاجتماعية. كما أن الرجل هو رب الأسرة وعلى عاتقه تقع مسؤولية توفير مستلزمات عيشها وتأمين مستقبلها وتوفير أمنها وحمايتها من الأخطار والأمراض وما تتطلبه حياتها.

التوصيات:

بناء على ما أظهرته نتائج البحث الحالي فإن الباحثين يوصون ما يأتي:

1- ضرورة توعية المرأة بالاهتمام أكثر بأهداف الحياة والنظر إليها بجدية أكبر لأن ذلك سيؤثر على طبيعة السلوك السوي لديها.

2- اهتمام الأفراد بصورة أكبر بمتطلبات مرحلة أواسط العمر والتوافق معها ومعرفة ما يرفقها من تغييرات في الشخصية وانعكاس ذلك على السلوك.

3- ضرورة توعية الأفراد ممن هم أقل من 40 سنة بأهمية التخطيط لأهداف الحياة ونقل خبرات الكبار إليهم.

المقترحات :

واستكمالاً للبحث الحالي، فإن الباحثين يقترحون ما يأتي:

1- إجراء دراسة مقارنة في الرضا عن أهداف الحياة بين مواطني الريف ومواطني المدن.

2- إجراء دراسات تتبعية عن أهداف الحياة تبعًا للمراحل العمرية المختلفة.

3- إجراء دراسات عن أهداف الحياة وعلاقتها بمتغيرات أخرى؛ مثل:

أ- مستوى الطموح.

ب- مفهوم الذات.

جـ- الإنجاز.

مصادر البحث

1- البياتي، عبد الجبار توفيق، واثناسيوس، زكريا زكي، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس. الجامعة المستنصرية، بغداد.

2- بيسكوف، ليدفورد، (1984)، علم نفس الكبار، ترجمة عايف حبيب ودحام الكيال، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

3- جاسم، باسم فارس (1996)، قلق المستقبل ومركز السيطرة والرضا عن أهداف الحياة. جامعة بغداد، كلية الآداب، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

4- دافيدوف- ليندا. ل. (1980)، مدخل علم النفس. ترجمة سيد الطواب وآخرون، دار ماكجروهيل، القاهرة.

5- شلتز، دوان، (1983)، نظريات الشخصية. ترجمة حمدولي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد.

6- عبد الغفار، عبد السلام (ب. ت) مقدمة في الصحة النفسية. دار النهضة العربية، القاهرة.

7- هول، ج. ك. وليندزي. (1978) نظريات الشخصية ترجمة فرج أحمد فرج وأخرون. الطبعة الثانية. دار الشايع للنشر، القاهرة.

8- Baltes, Paul. B. & Schaie, Warner. K. (1973). Life Span Development Psychology. Academic Press, Inc. London.

9- Gerner, Robert. (1979). Depression in the Elderly In. Kaplan, Oscar (Ed) Psychopathology of Aging. Academic Press. New York.

10- Gilmer, B. (1966). Industrial Psychology. McGraw-Hill, New York.

11- Locke, E. A. (1983). The Nature and Causes of Job Satisfaction. In Marvin. D. D., Handbook of Industrial and Organizational Psychology. John Wiley, New York.

12- Wolman, B. B. (1973). Dic. of Behavior Science. Academic Press. U.S.A.

ملحق

الأداة التي استخدمت في البحث لقياس الرضا عن أهداف الحياة

أخي الفاضل ... أختي الفاضلة

فيما يلي عدد من الفقرات التي تحدد نظرتك من الحياة، نرجو الإجابة عنها وذلك بوضعك إشارة (✓) أمام كل فقرة وتحت البديل الذي تراه مناسبًا لك، مع شكر سلفًا.

الجنس العمر الدخل الشهري

	الفقــــــــرات	تنطبق علي كثيرًا	تنطبق علي غالبًا	تنطبق علي قليلاً	تنطبق علي نادرًا	لا تنطبق علي
1	إن مكاسبي المادية في عملي تسد مطالب الحياة					
2	يرهقني أحد أفراد أسرتي لكونه يحتاج إلى رعاية خاصة					
3	يؤلمني أن يحصل أحد أقربائي على مستوى دراسة أعلى مني					
4	تسود المحبة علاقتي من والدي وأخوتي					
5	ليس هناك ما يقلقني حول مستقبلي في العمل					
6	لدي مدخرات مالية نافعة					
7	يؤلمني أنني أحصل على مستوى دراسي أعلى مما حصلت عليه					
8	أشعر أن علاقتي مع أقاربي بأنها علاقات ودية					
9	تتسم علاقاتي مع الجيران بالانسجام					

لا تتطبق علي	تتطبق علي نادرًا	تتطبق علي قليلاً	تتطبق علي غالبًا	تتطبق علي كثيرًا	الفقــــــرات	
					يقلقني عدد الذكور والإناث في أبنائي	10
					أمتلك أثاث بيت كاملة مناسبة	11
					يـزعجني أن علاقـات الآخـرين معي علاقات نفعية	12
					يتيح لـي عملـي أن أكون نافعًا للمجتمع	13
					هنـاك من يقلقني بمنافسته لـي في العمل	14
					لـدي أصـدقاء أعتمـد علـيهم بمساعدتي ماليًا وقت الحاجة	15
					تسد السلع الكهربائية في بيتي حاجة أسرتي	16
					لا أفضل على عملي عملاً آخرًا	17
					يكدرني كون زواجي متأخرًا	18
					يمكـن أن أعـوض اي سـلعة تستهلك في بيتي	19
					يسـتدني أصـدقائي اجتماعيًـا عندما أواجه مشكلة ما	20
					أشعر بمتعة في عملي	21
					أشـعر بالضيق مـن فـارق العمـر بيني وبين (زوجي – زوجتي)	22
					لدي وسيلة نقل مناسبة	23
					حصلت لي مشكلات صعبة مع القانون بسبب الآخرين	24
					تجبرني ظروفي على التعامل مع أفراد لا أنسجم معهم	25
					تمـنعني الاضـطرابات النفسـية من القيام بسلوك معين	26
					اشعر أن عملي يضر بصحتي	27

	الفقـــــــرات	تنطبق علي كثيرًا	تنطبق علي غالبًا	تنطبق علي قليلاً	تنطبق علي نادرًا	لا تنطبق علي
28	أشـعر بـالفخر والاعتـزاز بـأفراد أسرتي					
29	أشعر أن القيم في مجتمعي تقيد سلوكي					
30	يخبرني الأطباء أن ما أعانيه من ألم جسمي نتيجة لأسباب نفسية					

الحالة النفسية لزوجات الأسرى والمفقودين [1]

مشكلة البحث وأهميته :

في الرابع من أيلول قامت القوات الإيرانية بقصف المدن العراقية ،وأغلقت مضيق هرمز بوجه الملاحة العراقية وقصف المنشآت الإقتصادية والبواخر في شط العرب، فقامت القوات العراقية الباسلة بالرد على العدوان يوم 1980/9/22م وقد إستطاعت القوات العراقية بعد لاثمان سنوات من القتال المستمر أن تحقق النصر على القوات الإيرانية في 1988/8/8 م في معركة القادسية .

إن حربا إستمرت ثمان سنوات لابد أن يكون من ضمن إفرازاتها إستشهاد عدد غير قليل في سوى المعارك الشريفة او العودة مع وحدته او وقع في الأسر بيد الأعداء علاوة على من لاتتوفر عنهم معلومات تؤيد إستشهادهم او أسرهم وهم المفقودين .

إن الجانب الإيراني لم يعطي أرقاماً حقيقية عن عدد الأسرى كما أخفى أكثرمن عشرين الف أسير دون ان يعرف مصيرهم، وكذلك سبعة آلاف أسير مسجلين لدى هيئة الصليب الأحمر الدولي ولكن مصيرهم اصبح مجهولاً ولا يزال أسرى الحرب العراقين في إيران يعانون من الضغوط النفسية كما إن العديد من الأسرى قتلوا وهم مكبلون بالحبال بعد وقوعهم في الأسر (الزبيدي ،1990، 224- 235) .

إن المعاناة النفسية لهؤلاء الأسرى والمفقودين ينعكس بصورة مباشرة على الحالة النفسية لزوجاتهم، وهنا تتضح مشكلة البحث حيث إن كل من زوجات الأسرى والمفقودين يتوقعن تعرض ازواجهم لنوع من الأذى كما إن

---

(1) بالاشتراك مع الدكتورة عفيفة طه ياسين

كلتا المجموعتين يعانين من حالة الإنتظار المستمرة للزوج، إلا إن الفرق يكمن في الإحتمالية الواردة في عودة الأسير مقارنة بالمفقود ،سواءمن حيث منطقية الإحتمال من حيث أقرانه بالواقع التي أشارت الى عودة الكثير من الأسرى، وعلى ضوء هذا الإحتمال من حيث شدته أو ضعفه ستكيف الزوجة حياتها ، فتلتزم زوجة الأسير بحالة الإنتظار الملزم والمستمر لإنها لاتمتلك حق الطلاق، من ناحية قانونية حيث تتضمن حالة الإلتزام بالإلزامية مثلها بالطواعية ، في حين تكون الإنتظارالتي تخضع لها زوجة المفقود أقل التزاماً فهيّ تستطيع طلب الطلاق (الجمهورية ، 1994) .

لكن هذا الحق لايعفيها من الضغوط النفسية التي تواجهها لاحتمالية عودة الزوج وما قد يتراكم عنه من مشكلات، لهذا تقع الكثير منهن في دائرة التقاليد والأعراف الاجتماعية التي قد تجد فيها حالة الإنتظار أو الإلتزام وفي الوقت نفسه تعفيها من نتائج مغامرة غير محسوبة ،وعلى هذا يمكن القول إن زوجات الأسرى وزوجات المفقودين يكمن في نوع الالتزام والقابلية التي تحتكم عليها الزوجة في التحرر من هذا الإلتزام .

إن إجتماع الزوجين في سكن واستقرار كما تشير الآية الكريمة ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (الروم ، 21) .

ويفقد أحد الزوجين تفقد النفس سكونها وإستقرارها ،فالفقد بانواعه تتأصل فيه كل ما تحويه النفس الإنسانية من معاناة وما يمكن أن تصاب به من اضطرابات لذلك جعله الله سبحانه وتعالى محكا يقاس به صبر الصابرين .

يتضح ذلك من قوله تعالى في كتابه العزيز ﴿ وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَىْءٍ مِّنَ ٱلْخَوْفِ وَٱلْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَنفُسِ وَٱلثَّمَرَٰتِ ۗ وَبَشِّرِ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾ (البقرة ، آيه155) .

ونظراً لما للفقد من تأثير على الحالة النفسية للفرد ،فقد أبدى العلماء المسلمين إهتماماً بمعرفة أنواعه ومدى تأثير كل منها في الحالة النفسية للفرد فألف إبن حزم في القرن الحادي عشر أول كتاب عن الإضطرابات النفسية بعنوان " كتاب الأخلاق والسير" يذكر فيه أشد الأشياء على الناس الخوف والهم والمرض والفقر وأهمها إيلاماً للنفس الهم للفقد من الحب ،وتوقع المكروه ثم المرض والخوف والفقر " (مرسي ،1979، 7) .

يتضح مما سبق أن الفقد المرتبط بالحرمان من الحب وتوقع المكروه من أشد العوامل المؤثرة على الحالة النفسية للفرد والتي تعرضها للإصابة بالاضطرابات.

توصل بي (Bey) 1974 إلى أن الزوجات المنتظرات أزواجهن الذين فقدوا في الحرب، يعانين الكثير من الضغوط النفسية الناتجة من حالة الانتظار المستمرة والطويلة (Bay, 1974, 2,83).

كما وجد ماكين (Muccbin) 1975 أن الضغوط النفسية الناتجة عن فقد الزوج في الحرب والمرتبط بالانتظار الطويل مع حالة عدم وضوح القرار بشأن عودة الزوج يعرض الزوجة لأنواع من الاضطرابات العصابية (Muccbin 1975, 471).

أما براين (B:ien) فقد استنتج من خلال دراسته عن نتاج حرب البوسنة (Bosnia) أن هناك أفرادًا معرضون أكثر من غيرهم لخطر الإصابة بالاضطرابات العصابية.. من بينهم الزوجات اللاتي فقدن أزواجهن في الحرب (Brien, 1994, 4, 44).

من ذلك يستنتج أن فقد الزوج المرتبط بالانتظار الطويل مع عدم وضوح القرار بشأن عودته من أشد أنواع الفقد تأثيرًا على الحالة النفسية للزوجة.

تشير الدراسات إلى أن النساء يعانين من حالة الفقد بشكل أكبر من نظرائهم الذكور (,Radioff, 1980, 164 and Brien 1994, 444 and Domnar 1994, 19).

من ذلك يستنتج أن المرأة أكثر تأثرًا بحالة الفقد بصورة عامة وحالة فقد الزوج بصورة خاصة وبالتالي فهي أكثر تعرضًا للإصابة بالاضطرابات العصابية (Brien, v1994, 444).

وبهذا المجال أجريت دراسات متعددة من بينها ما تشير إليه لوباتا Lopata إلى أن كلايتون Clyton وجد أن فقد الزوج يؤدي إلى الشعور بالوحدة وهو يسبب الكآبة.

بينما توصل ميرتون (Merton) إلى ما يسبب الكآبة هو فقدان الحالة الاجتماعية مما يترتب عليه أن تفقد الزوجة مجموعة أخرى من الأدوار المرتبطة بها (Lopata, 1988, 267).

أما طوالبة فقد توصلت إلى أن إحساس الزوجة بمسؤووليتها عن مصير أبنائها هو ما يسبب لها الاضطراب (طوالبة، 1991، 247).

في حين يؤكد برومبرجر على تعدد الأدوار الذي يؤدي إلى إجهاد الدور الأصلي والنقص في كفاءة الأداء مما يسبب الاضطراب العصابي (Bromberger, 1994, 204).

كما تؤثر الحروب وما يتبعها من حروب باردة إلى شعور المرأة بعدم الاستقرار ويزيد من قلقها على مستقبلها وفي ذلك توصل سوماسيوندام Somawunm وسيفايوكان Sivaykan على آثار حرب البوسنة على المواطنين إلى أن 75٪ من أفراد العينة يعانون من الاضطرابات النفسية المختلفة وأن 50٪ يعانون من الاضطرابات العصابية (Semasun Dom and Sivayokan 1994, 527).

مما تقدم فإن المعاناة التي تمر بها زوجة الأسير أو المفقود كبيرة لامتداد الزمن بين انتهاء الفعل العسكري في 1988/8/8 ولحد الآن وذلك لعدم وضوح الموقف لكل من الأسرى والمفقودين. إضافة للحصار الاقتصادي الجائر المفروض على قطرنا المناضل حيث زادت معاناتهن بشكل أكبر وأكثر خطورة على حالتهن النفسية.

ومن خلال ما تقدم من دراسات تبرز أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:

1) كون المرأة العراقية هي إحدى الركائز الأساسية التي يستند إليها بناء المجتمع.

2) تشخيص المشكلات المهمة التي تحول دون قيام المرأة بوظائفها أو التي يضعف دورها بغية العمل على وقايتها وعلاجها.

3) أهمية المرأة في قطرنا حيث تعتبر الدولة مسؤولة عن حمايتها من عوامل الضعف وعن تطورها ورفع قدراتها الإنتاجية لتكون قادرة على منح أطفالها الرعاية والأمان والاستقرار الاجتماعي.

إن البحث الحالي يسهم بإلقاء المزيد من الضوء على إحدى أهم المشكلات المهمة في حياة المرأة العراقية في هذه المرحلة التاريخية الحاسمة والحرجة التي يمر بها عراقنا المناضل لدراسة الحالة النفسية لزوجات الأسرى والمفقودين – كما أن البحث الحالي يشكل أهمية أخرى في كونه الأول في دراسة مثل هذه الحالة في القطر العراقي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1) التعرف فيما إذا كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الحالة النفسية بين كل من زوجات الأسرى والمفقودين والزوجات اللاتي يعشن مع أزواجهن.

2) التعرف على تأثير الفقد في الحالة النفسية لزوجات الأسرى والمفقودين وفقًا لمتغيرات (التعليم – العمل، ملكية الدار).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي:

- بالزوجات اللاتي فقد أو أسر أزواجهن خلال الحرب العراقية – الإيرانية من الفترة 1980/9/4 ولغاية 1988/8/8 في مدينة بغداد.
- زوجات الأسرى والمفقودين اللاتي لم يتزوجن وانقطعت عنهن رسائل وأخبار أزواجهن.
- الزوجات اللاتي يعشن مع أزواجهن لغاية إجراء هذا البحث.

تحديد المصطلح:

الحالة النفسية: هي الاضطرابات العصابية التي تعاني منها زوجات الأسرى والمفقودين.

هناك العديد من التعريفات لهذا المصطلح، إلا أن البحث الحالي تبنى التعريف الذي استخدم في مقياس (كراون – كرسب) وفي ضوءه يكون:

التعريف الإجرائي للحالة النفسية: هو الدرجة الفرعية والكلية للخبرات العصابية، كما يقسمها مقياس (كراون – كرسب) والذي يقيس ستة مقاييس فرعية هي:

أولاً – القلق: Anxiety

ويقصد به الشعور بالخوف دون أي محفز واضح مميز.

ثانيًا – الرهاب: Phobia

وهو الشعور بالخوف والقلق في مواقف معينة لا تستوجب بحد ذاتها هذا الشعور والذي يزول إذا ما تجنب الفرد تلك المواقف.

ثالثًا: القسرية: Obsession

وهـي التـدقيق الزائـد والمفـرط في التفاصيل ولـيس بالضـروزة وجـود سـبب – والحاجـة الدائمـة إلى السـيطرة والانشـغال بأفكـار غـير واقعيـة أو سـخيفة بصـورة مسـتمرة والنزعـة لإعـادة تقـويم الأمـور والتأكـد مـن الأشـياء بصورة غير معقولة وتسمى أحيانًا (بالوسـاوس).

رابعًا – القلق الجسمي: Psycho-somatic

وهـو الشـعور بـالآلام والأوجـاع المتنوعـة في منـاطق عديـدة مـن الجسـم دون سبب عضوي واضح.

خامسًا – الاكتئاب: Depression

ويشير إلى المزاج الحزين وصعوبة التـذكر والتركيـز بوضـوح وتبـاطؤ الحركـة والفعاليـة واضـطراب النـوم وخصوصًـا الاسـتيقاظ مبكـرًا جـدًا دون ضرورة لذلك وهبوط الرغبة الجنسية واضطراب الشهية والشـعور بـأن الحيـاة عبء لا يطاق.

سادسًا – الرمام (الهستريا): Hysteria

ويقصد به هيمنة العواطف السطحية المتقلبة والسعي الدائم إلى جذب انتبـاه الآخـرين واهتمـامهم وعـدم المواظبـة علـى ديمومـة العلاقـات والـروابط الشخصـية والاسـتمتاع والتلـذذ بـالمواقف الحزينـة المـثيرة والميـل إلى المباهـاة والفخفخة وتهويل الأمور والمواقف. (Crown-cisp, 1979, 25)

الأسير: هـو مـن أسـر خـلال الحـرب العراقيـة – الإيرانيـة ولا يـزال في الأسر وانقطعت أخباره وممن سجلوا لدى هيئة الصليب الأحمر.

المفقود: من فقـد أثنـاء الحـرب العراقيـة – الإيرانيـة وانقطعـت أخبـاره ولا يعرف موته من حياته وممن سجلوا لدى هيئة الصليب الأحمر.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الحالة النفسية بين السواء واللاسواء:

حياة الإنسان كلها لا تعدو أن تكون سلسلة من محاولات للتوفيق بين حاجاته النفسية والمادية، وإمكانات البيئة، لذا يجد نفسه على الدوام مضطر لتعديل سلوكه كي يتلائم مع ما يعرض له من أحداث ومواقف جديدة وهو بذلك يلجأ إلى التفكير والتقدير واستخدام ذكاءه وابتكار وتعلم طرق جديدة للسلوك كل ما يلقاه من مشكلات وقد يجد نفسه مضطر لأن يصبر ويتحمل الألم، أو يعمد إلى أساليب سلبية فارغة تخفف عنه بعض ما يكابده من تأزم نفس، وتقيه مشاعر القلق والعجز والفشل وغيرها من المشاعر التي تنشأ عن إحباط دوافعه. وتسى هذه – بالحيل الدفاعية – وهي أساليب يلجأ إليها الأسوياء وغير الأسوياء.. كالكبت والانسحاب وأحلام اليقظة وغيرها، إلا أنها أحيانًا لا تكفي لخفض القلق، لذلك يلجأ الفرد إلى تضخيم هذه الحيل والإسراف في استخدامها. فهنا يدخل في حدود الأسوأ حيث تكون هذه الحيل المتضخمة أعراضًا للاضطرابات النفسية والعقلية. (راجح، 1973، 449- 469)

وينبغي الإشارة إلى أن مفاهيم السواء واللاسواء هي مفاهيم ليست مطلقة وليست ذات قياسات هندسية محددة.. بل هي مفاهيم نسبية تتأثر بثقافة الشخص وطبقته الاجتماعية. (الجادري، 1990، 23)

ورغم عدم اتفاق المختصين حوله، إلا أنه غالبًا ما يستخدم المحكات: قصور النشاط المعرفي – قصور النشاط الاجتماعي – وقصور التحكم الذاتي. (دافيدوف 1988، 658 - 659)

كما وجد الباحثون في ميدان علم النفس أنهم يتفقون على أن العصاب هو أحد الاضطرابات النفسية التي تدخل في حدود اللاسواء. (الجادري، 1990، 53- 54)

العصاب:

قدم هذا المصطلح من قبل وليم كولين William Cullen, 1781، أما الآن كما نعرضها طبيًا – فقد اهتم بها انطون ميزمر (Anton Messmer) (Forst et al, 1981 283)

ويعتبر شاركو (F.M. Chrcot) أول من درس الحالات العصابية في أواخر القرن التاسع عشر. وافترض أن العصاب سببه فكرة مرضية في العقل ولم ير في الأسباب النفسية أسباب أساسية لهذا المرض. (جلال، 1956، 147)

أما المدارس الإنكليزية والأمريكية فإنهم يضمون العصاب إلى المصطلح العام (علم النفس المرضي) (Psychopathology) كما انه لا علاقة بالأعصاب، حيث لا يتضمن أي نوع من التغيرات التشريحية أو الاضطرابات الفسلجية في الجهاز العصبي – ولكنه ينتج عن اضطرابات وظيفية وليست عصبية. (العوادي، 1992، 38)

وتؤثر هذه الاضطرابات في كفاءة الشخصية وانسجامها الداخلي ولكن لا يمس تكاملها العام وترتبط مقوماتها – فالفرد يقوم بالواجبات كمواطن صالح ويتجاوب مع الآخرين مع سلامة الإدراك واستبصار المرضى بآلامهم والتحكم بالذات مما يميز هذه الاستجابات العصابية عن الذهان الذي تضطرب فيه هذه الصفات. (عكاشة، 1980، 20)

أنواع العصاب:

العصاب ستة أنواع كما جاء في مقياس كراون – كرسب (Crown Crisp):

أولاً – القلق: Anxiety

يعد القلق العصابي من أكثر الحالات النفسية شيوعًا وهو حالة من التوتر الشامل المستمر الذي يشعر به المريض في وجود المنبه أو عدم وجود المنبه المسؤول عن إظهار القلق (والقلق السوي شعور نفسي يهم الإنسان لأنه الحافز الذي يدفعه إلى المثابرة والنجاح. وفي بعض الأحيان يتحول هذا القلق إلى حالة مرضية تعوق الإنسان، فيلازمه الشعور الدائم بخوف غامض داخلي المصدر، ذي أسباب لا شعورية مكبوتة وغير معروفة ولا مبرر لها، كما لاتتفق مع الظروف الداعية لها. وقد يكون القلق ناتج عن مرض عضال مثل الذبحة الصدرية أو مرض السكري أو نتيجة الوسواس القهري وفي مثل هذه الحالات يعرف بالقلق الثانوي. (الهويدي، 1994، 318)

وللقلق أعراض منها نفسية وبدنية وأعراض نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي. (عزت، 1982، 140)

ثانيًا – الرهاب: Phobia

الرهاب خوف مرضي غير طبيعي من مكان معين أو موضوع معين أو شخص معين أو فعل معين، وهذا الشيء غير مخيف في طبيعته، ولا يستند إلى أساس منطقي. (الهويدي، 1994، 317)

ويقسم الرهاب إلى مخاوف أحادية ومخاوف اجتماعية ومخاوف متعددة. (عزت، 1982، 148)

ثالثًا: القسرية: Obsession

يحتل هذا الاضطراب أهمية كبيرة في الطب النفسي نظرًا لأنه من أصعب وأعقد أنواع العصاب في الشفاء لأنه يتضمن أعراض من القهر. (الدباغ، 1977، 112)

وتتميز القسرية بالآتي:

أ- وجود أفكار أو اندفاعات أو مخاوف أو طقوس حركية مستمرة أو دورية.

ب- يقين المريض بتفاهة هذه الأفكار ولا معقوليتها.

جـ- محاولة المريض المستمرة لمقاومة هذه الوساوس وعدم الاستسلام لها.

د- إحساس المريض بسيطرة هذه الوساوس وقوتها القهرية مما يسبب له آلامًا نفسية تؤثر في علاقاته الاجتماعية. (عكاشة، 1980، 96)

رابعًا – القلق الجسمي: Psychosomatic Complaints

وهو اضطرابات عضوية يؤثر فيها العامل الانفعالي تأثيرًا مهمًا وعادة ما يكون ذلك من خلال الجهاز العصبي اللاإرادي، ويكون ضررها العضوي دائمًا، حيث يزيد الانفعال من شدة الأمراض الناتجة عنه، ويهدد حياة المصاب بالموت أحيانًا.. وأعراضه يمكن أن تصيب أي عضو في الجسم يتعلق أغلبها بالجهاز العصبي الذاتي (الدباغ، 1977، 115)

خامسًا – الكآبة النفسية: Depression

الكآبة – أو الاكتئاب النفسي حالة نفسية شائعة معروفة لكل الناس والكآبة العصابية – هي إحدى أنواع الاكتئاب، ويصاحبها حالة من القلق والخوف وتحدث عند المريض بلا سبب مبرر واضح وتتراوح شدتها من البسيط إلى الإحساس بالحزن الشديد والشعور بالأسى والضعف الشديد والخوف الغامر وانعدام الشعور بالطمأنينة وقيمة الحياة، مما يؤدي بالمريض إلى اعتبار الموت أمنية وخلاصًا. (العظماوي، 1984، 50) وللكآبة أعراض نفسية وجسمية وأعراض عامة. (العوادي، 1992، 74)

سادسًا – الهستريا: Hysteria

الهستريا أو (الرحام) مرض تتحول فيه الانفعالات النفسية لا شعوريًا إلى أعراض جسمية من دون أساس عضوي – ويحصل ذلك هروبًا من صراع نفسي أو قلق شديد ناجم عن موقف مؤلم يتعرض له الإنسان ولا يقوى على الصمود أمامه أو كسببًا لانتباه أو عطف الآخرين. ويعتبر (ستافورد كلارك) Staff and Clark السلوك الرحامي محاولة لا شعورية من المريض لتحقيق ضغط نفسي لا يطاق بواسطة استخدام الأعراض الجسمية معتمدًا بذلك على إظهار حيل دفاعية نفسية أساسية هي التحويل Conversion أي تحويل الانفعال النفسي إلى أعراض جسمية كحل مؤقت للصراع. (العوادي، 1992، 97). وللرحام أعراض حركية وحسية وأعراض عقلية كذلك التجوال اللاشعوري أو التجوال النومي، والخلط العقلي. (عزت، 1982، 146)

الدراسات الابيدميولوجية للعصاب: Epedenalogy

ويستخدم في هذا الجانب مفهومين أساسيين هما معدلات حدوث الاضطراب ومعدلات انتشار الاضطراب.

وتقيس معدلات حدوث الاضطراب التكرارات التي تحدث بها حالات مرضية جديدة في مجتمع معين، ويتفاوت ذلك تبعًا لأسباب حدوثها، بينما تقيس معدلات انتشار الاضطراب معدلات تكرار كل الحالات في المجتمع مهما بلغت مرحلة الاضطراب وفقًا لتباينها مع سير الاضطراب ومع معدلات حدوثها. (إسماعيل: 1984، 75)

وتعتمد بعض الدراسات الابيدميولوجية إحصائيات المستشفيات أو تلجأ إلى الأطباء العموميين. إلا أن النسبة المقررة من خلال هذه الإحصائيات هي من (40٪ - 60٪) وهذه أيضًا لا تعتبر مقياسًا معبرًا عن

حقيقة الاضطراب كون المصابين لا يدخلون المستشفيات لسرعة تماثلهم للشفاء أو لبساطة أعراضهم. (الدباغ، 1977، 89)

ومن خلال الدراسات تم الحصول على نسب عالية من غير المتزوجين من العصابيين ويحدث هذا بصفة خاصة بين النساء. وبالنسبة للنساء اللاتي كن متزوجات، ومن الأمور الأكثر احتمالاً يكن مطلقات أو منفصلات أو من اللاتي توفى أزواجهن في الحرب. (Brien, 1994, 444)

وتؤكد الدراسات أيضًا أن معدل انتشار هذه الاضطرابات يرتفع بين النساء أكثر من الرجال. (الربيعي، 1991، السامرائي، 1993، الكعبي، 1994)

وتوصل (ايريا) إلى أن نسبة الإصابة لدى النساء 62٪ بينما كانت النسبة بين الرجال 27٪.

كما تشير الدراسات أيضًا إلى ارتفاع نسبة الإصابة بهذه الاضطرابات بين المتعلمين أكثر منها لدى غير المتعلمين، ولدى الموظفين أكثر منها لدى غير الموظفين. (السعداوي، 1986، 35)

العلاقة بين البيئة والوراثة وتأثيرها في العصاب:

لقد زال التقابل الشائع بين البيئة باعتبارها المؤثرات الخارجية والوراثة باعتبارها المؤثرات الداخلية وأصبح الفرد والبيئة التي يعيش فيها يكونان مجالاً واحدًا متكاملاً تتفاعل عناصره منذ اللحظة الأولى في حياة الجنين، وأصبح من اللامعقول تحديد نسبة معينة من أي صفة من صفات الوراثة ونسبة أخرى للبيئة، فكل خاصية وراثية تحتاج إلى بيئة تؤدي فيها وظيفتها. وهذا الأداء للوظيفة يحدث بدوره تغييرًا في البيئة.

وبذلك يكون النتاج النهائي محصلة عملية تفاعلية تتحول فيها قوة ما إلى قوة أخرى وليس محصلة لعملية إضافية تسهم فيها كل من الوراثة والبيئة بنسبة معينة.

ولكن إلى أي حد يمكن للبيئة أن تغير من الصفات الوراثية؟

هناك فترات في حياة الفرد يكون فيها عرضة للتأثير بالضغوط البيئية أكثر من أي وقت آخر، وهي الفترات الحرجة من حياة الفرد — كمرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة والمرحلة المتوسطة من العمر، وفي هذه الفترات يتحتم على البئة توفير الحد الأدنى اللازم للمحافظة على التوازن النفسي، والذي يتكون من مجموعة عناصر اجتماعية ومادية وعقلية. (إسماعيل، 1981، 162)

ويستنتج مما تقدم أن الاضطرابات العصابية تنتج عن عملية تفاعلية بين الوراثة والبيئة، تتحول فيها خاصية وراثية معينة إلى خاصية أخرى أضعف أو أقوى بفعل عوامل بيئية حاسمة.

النظريات البيئية في مسببات العصاب:

ظهرت بعض النظريات التي أكدت على أهمية التفاعل بين الوراثة والبيئة، إلا أنها ركزت اهتمامها في الجانب البيئي باعتباره العامل الحاسم في ظهور الاضطرابات العصابية **ومن أهم هذه النظريات:**

1- النظرية الشرطية السلوكية.

2- نظرية التحليل النفسي ومشتقاتها.

3- نظرية البنى الشخصية.

4- نظرية النشأة التكوينية.

أولاً: النظرية الشرطية السلوكية:

تفترض هذه النظرية أن العصاب شأنه شأن أي سلوك آخر، وهو سلوك متعلم كنتيجة لنمط التدعيم الذي تلقاه الفرد. والسلوكيين يرون أن كل صور الاضطرابات هي نتاج لعملية تعلم أي قيام علاقة وظيفية بين منبه من البيئة واستجابة معينة من جانب الفرد. (إسماعيل، 1984، 153)

وهناك نمطان من أنماط عملية التعلم هما الاشتراط البافلوفي والاشتراط الإجرائي لسكنر. ويؤكد سكنر ومؤيدوه أن الاضطرابات العصابية مجرد عادات في تعلمها واكتسابها من خلال التعزيز بخبرات معينة في مرحلة الطفولة. كما يعتقدون باكتسابها في المراحل الأخرى من حياة الإنسان وذلك حين تنسحب من حياة الفرد مصادر التعزيز المعتادة كالزوج مثلاً أو الوظيفة أو النجاح المادي، ويستجيب الفرد لحالات الفقد بإبطاء معدل نشاطهم وأحياناً يقوي هذا النمط بواسطة التعاطف والاهتمام من قبل الآخرين. (دافيدوف، 1988، 676)

ثانيًا: نظرية التحليل النفسي ومشتقاتها

من أهم منظريها فرويد (1856 – 1939) وادلر (1870 – 1937) وينج (1875 – 1961) وكارين هورني (1885 – 1952) وسوليفان (1892 – 1949) وايرخ فروم (1900 – 1980).

إن الصلة ما بين نظرية العصاب والتحليل النفسي جاءت مما لاحظه فرويد أثناء علاج مرضاه حيث يعتقد أن الحالة النفسية لكل فرد يمكن أن تتغير أو تضطرب بفعل الاحباط عن عوامل بيئية مكتسبة (فرويد، 1986، 143) وأن درجة الإحباط تختلف من فرد لآخر.

ويعود ذلك إلى عاملين أساسيين هما شدة المثير وقدرة الأفراد أنفسهم على السيطرة، فبعض المثيرات يمكن أن تكون صدمة بالنسبة إلى بعض

الأشخاص ممن لديهم الاستعداد للإصابة بالاضطرابات النفسية والعصابية. (فيدخل، 1969، 8)

وصور فرويد الشخصية العصابية كميدان لصراع كثير من القوى والدوافع وهو ميدان يضطرع بدوره مع ميدان البيئة الاجتماعية. وأشار إلى أن العصاب النفسي ينشأ عن الصراع الشديد بين مكونات الشخصية. (الهي والأنا والأنا الأعلى). (عكاشة، 1980، 25)

كما أكد أدلر أن الإنسان متأثر بالقوى الاجتماعية أكثر منه بالقوى البيولوجية (جوليان، 1983، 79) ويعزو أدلر ما قد يحدث من اضطرابات عصابية إلى ظروف خاصة يمر بها الطفل كالعجز العضوي والتدليل والإهمال أو ترتيب الطفل بين أخوته وأسلوب الحياة الذي يطبقه كل فرد وهذه هدفًا من حياته. (عكاشة، 1980، 26)

ويرى يونج أن الشخصية الإنسانية تتكون نتيجة استعداد داخلي لدى الفرد للقيام بأفعال هادفة، ويتحدد هذا الاستعداد بعوامل بيئية، ومن تأثير هذه العوامل البيئية واستعدادات الفرد الداخلية تتشكل نماذج من السلوك. (عباس، 1982، 130)

وفي تفسيره للعصاب، يشير يونج إلى أن الفرد يشتق قناعه من المجتمع وهو بذلك ينحرف كثيرًا عن مشاعره الحقيقية بحيث يصبح غريبًا عن ذاته مما يتعذر عليه أن يحقق ذاته، وكلما ابتعد الإنسان وانحرف عن تحقيق ذاته الحقيقية أصبح أقرب إلى الحالة المرضية، وهو يعتقد أن الأعراض العصابية تنتج عن العقد المكبوتة في اللاشعور والتي هي مجموعة من الخبرات. (هوك، 1971، 115)

أما هورني فهي تعتقد أن الاضطرابات العصابية ما هي إلا انعكاسات لصور الاضطراب في العلاقات الإنسانية. (هورني، 1988، 35)

وترى أن الطفل بحاجة إلى بيئة صحيحة تشبع حاجاته للرضا والأمان تمكنه من تحقيق إمكانياته الشخصية، وتتمثل هذه البيئة بعلاقة الطفل بوالديه، فإن لم تشبع هذه الحاجات سيتعرض للقلق والعصاب والذي سيعم وينتشر إلى كل العلاقات مع الأشخاص الآخرين. (صالح، 1988، 71)

أما سوليفان فلم ينكر أهمية الوراثة في تشكيل الشخصية الإنسانية، إلا أنه يرى أن الخبرات الشخصية المتبادلة للشخص يمكن أن تغير الأداء الفسيولوجي الخالص لوظائفه بحيث يفقد وصفه ككيان عضوي ويصبح كائنًا عضويًا اجتماعيًا له طرقه ذات الطابع الاجتماعي. (هول، 1971، 182) كذلك أكد على أهمية التفاعلات مع الوالدين من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي في تشكيل السلوك المقبول أو المنحرف منذ الطفولة. (دافيدوف، 1988، 589)

ويرى فروم أن الفرد هو نتاج التفاعل لعوامل بيولوجية ونفسية واجتماعية، فالفرد ليس كائنًا منعزلاً لكنه يحتاج إلى الآخرين لإشباع حاجاته المتعددة ولتحقيق الطمأنينة والأمن النفسي له وليؤكد استمراره. (عباس، 1982، 178)

وأشار فروم إلى أن أسباب العصاب تنشأ نتيجة شعور الإنسان بالعزلة، وعدم اهتمام الآخرين به وشعوره بضغط الظروف الاجتماعية عليه. (عباس، 1982، 180)

ثالثًا: نظرية البنى الشخصية:

اشتق كيلي نظريته في الشخصية من تجاربه في العمل مع الأشخاص المضطربين كما هو الحال مع أغلب المنظرين.. إلا أنه يفسر هذه الخبرة الإكلينيكية بأسلوب يختلف اختلافًا كبيرًا، حيث يفترض بأن الشخص ينظر إلى عالمه وينظمه بنفس الأسلوب الذي يقوم به العالم، وذلك بصياغة الفرضيات المتعددة عن العالم واختيارها إزاء الواقع من خبرته.. يمثل منظور

الشخص لهذه الخبرات نمطًا يضعه، وذلك النمط الذي يبتكره الفرد يحدد معنى كلمة البنية – والبيئة هي أسلوب الفرد الذي يستخدمه في النظر إلى أحداث عالمه، وهي طريقة لتفسير ذلك العالم، ويفترض كيلي أن نمو الفرد وتطوره يدور حول محاولاته لتوسيع فهمه للعالم من خلال تحديده وصقله المستمرين لنظام البنى لديه، ومن هذه تكون فطرية، إلا أن تفاعل الفرد مع بيئته يؤدي الدور الأكبر في مساعدته على النمو والتطور وتتضمن عملية التفاعل هذه المادة تنظيم البنى في ضوء الخبرات الجديدة. وتؤدي إلى زيادة فهم الشخص وسيطرته على البيئة، والإنسان السليم نفسيًا هو ذلك الذي يمتلك نظام بنى دقيق صادق ومرن في توجهه للعالم. (صالح، 1988، 101)

رابعًا – نظرية النشأة التكوينية

تؤكد هذه النظرية على أهمية النشأة الأسرية وعلاقة الطفل بوالديه كأساس أول لتكوين الكثير من الاضطرابات النفسية. فالطفل يحتاج إلى أرضية ثابتة يشعر أثناءها بالحب والحنان من أبوين صالحين ويعتقد مؤيدو هذه النظرية أن الطفل يحتاج لثلاثة أسس للصحة النفسية هي: الوجدان، الأمن والاستقرار والنظام ومتابعة التقاليد ونظم خاصة مع انتمائه لعقيدة، ولكن مع إعطاءه الحرية في التعبير عن اتصالاته وعلاقاته، وإذا ما ابتعدنا عن هذه الأسس فسنجد نشأة الطفل مصحوبة بسمات وأنماط خاصة في شخصية مع الاستعداد لتكوين أعراض عصابية سواء في طفولته أو بعد نضوجه، وذلك من تفاعل علاقته بالوالدين. (عكاشة، 1980، 34)

مما تقدم تؤكد هذه النظريات على العلاقة القائمة بين أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقة الطفل بوالديه وأسرته وبين إصابته بالاضطرابات العصابية في مرحلة الكبر، وإن اختلفوا بعض الشيء. فالسلوكية مثلاً تعتقد أن الاضطراب يتكون في مرحلة الطفولة، إلا أنه من الممكن أن يكتسب الفرد أنماطًا سلوكية خاطئة في مرحلة الكبر، حيثما تنسحب من حياة

الفرد مصادر التعزيز المعتادة.. وعليه فإن الفرد يمكن أن يتعلم في الكبر بتغيير الاستجابات التي تعلمها أو اكتسبها. أما مدرسة التحليل النفسي فترى أن الاضطراب يتكون فقط في مرحلة الطفولة المبكرة وأن ما يأتي من أحداث لاحقة فإنها لا تغير في الأحداث السابقة، في حين يتفق (كيلي) مع السلوكية في أن الفرد يعمل باستمرار على إعادة تنظيم بناءه في ضوء الخبرات الجديدة.

والبحث الحالي هو أقرب إلى النظرية البيئية، لذلكم سيتم تفسير النتائج في ضوء ما قدمته هذه النظرية في مسببات الاضطرابات العصابية.

منهجية البحث وإجراءاته

يهدف البحث الحالي إلى دراسة الحالة النفسية لزوجات الأسرى والمفقودين من حيث مدى الإصابة بالاضطرابات العصابية مقارنة بالزوجات اللاتي يعشن مع أزواجهن، كما يهدف إلى التعرف على تأثر الفقد في الحالة النفسية بوجود متغيرات أخرى.

لأجل ذلك أعد استفتاء استطلاعي حول المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية التي تعاني منها زوجات الأسرى والمفقودين وقد طبق هذا الاستفتاء على عينة مكونة من (30) زوجة أسير ومفقود مقسمة بالتساوي وبعد جمع البيانات من خلال الإجابات، تم اختيار المتغيرات الأكثر فاعلية في التأثير على حالتهن النفسية.

أولاً – أداة البحث:

تم استخدام مقياس (كراون – كرسب للخبرات العصابية Crown Crisp Experimental Index) ويشار إليه اختصارًا CCEI لقياس الحالة النفسية لزوجات الأسرى وزوجات المفقودين، كما استخدم نفس المقياس على عينة أخرى من الزوجات اللائي يعشن مع أزواجهن.

وصف المقياس:

يتألف المقياس من (48) فقرة تقيس ستة مجالات عصابية هي: القلق – الرهاب – القسرية – القلق الجسمي – الكآبة – الرحام. ترجم المقياس من قبل المغازجي والكبيسي، واستخدم في عدة دراسات بعينات مختلفة (النقاش، 1985) والقوات المسلحة (الكبيعي، 1985) إلا أن البحث الحالي وجد عدم تطابق بعض فقرات المقياس بترجمته مع المقياس الأصلي – ولأجل التأكد من سلامة الترجمة والمحافظة على البعد النفسي للمقياس عرض مع أصل المقياس على لجنة من المختصين في علم النفس(*) الذي أعدات ترجمته إلى اللغة العربية.

صدق المقياس:

تم حساب الصدق في هذا البحث باستخدام الصدق التلازمي Contacutent Validity وفيه يتم قياس الارتباط بين الدرجات على المقياس والدرجات المحصلة من محك خارجي (الحمداني والزوبعي، 1982) وقد تم اختيار قائمة الأعراض المختصرة للحمداني Brief Symptom Inventory وتتألف هذه القائمة من خمسين فقرة تغطي جوانب خمسة من العصاب وهي التحويل الجسمي – الحساسية في التفاعل مع الناس – القسرية – الكآبة – القلق. ولهذه القائم أربعة بدائل وباستخدام معامل بيرسون لدرجات الأفراد على المقاييس الفرعية لمقياس كراون كرسب ودرجاتهم على الجوانب الفرعية لقائمة الأعراض المختصرة، تم حساب معامل الصدق وقد تراوحت بين 0.65 لمقياس القلق و0.76 لمقياس القسرية وهي معاملات صدق مقبولة. أما القلق الجسمي فقد كانت درجته 0.64 والكآبة 0.71.

(*) 1- الأستاذ الدكتور موفق الحمداني 2- الأستاذ عايف حبيب
3- الأستاذ الدكتور خليل إبراهيم البياتي
4- الأستاذ الدكتور عبد الجليل التميمي

ثبات المقياس:

نظرًا لصعوبة الحصول على عينات زوجات الأسرى والمفقودين بعد أسبوعين، فقد حسب ثبات المقياس للبحث الحالي بطريقة التجزئة النصفية (Split Half) لعينة تألفت من (30) زوجة قسمت فقرات كل مقياس إلى نصفين تألف كل نصف من (8) فقرات وتمت التجزئة على أساس الفقرات الفردية والفقرات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين النصفين بأسلوب معامل ارتباط بيرون لحساب معامل الثبات كما صحح باستخدام معادلة (سبيرمان- براون) فقد تراوحت معاملات الثبات بين (0.58) لكل من اضطراب الكآبة والرحام و(0.84) لاضطراب الرهاب وهي نسبة ثبات مقبولة.

تصحيح المقياس:

يعكس مضمون فقرات المقياس، مدى الخبرات العصابية وتقسيم أوزان الاستجابة إلى فئتين، تكون أوزان الاستجابة للقسم الأول منها، 1، 2 أو صفر، والفقرات التي صممت للقسم الثاني، فقد تراوحت أوزان الاستجابة عليها بين 2 وصفر.

عينة البحث:

بالنظر لصعوبة الحصول على إحصائية لمجتمع البحث الحالي، تم اختيار عينة قصدية ممثلة تتوفر فيها الشروط المذكورة في حدود البحث وتضمنت (300) زوجة توزعت بالتساوي على ثلاث فئات لكل من زوجات الأسرى والمفقودين والزوجات اللاتي يعشن مع أزواجهن، أما مصادر اختيار العينة فهي:

1- آمرية تأهيل الأسرى.

2- الاتحاد العام للنساء.

3- موظفات في بعض الوزارات.

4- مجموعة من منازل الزوجات.

تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية:

كان من ضمن إجراءات البحث عند تطبيق مقياس الحالة النفسية أن يلتقي بأفراد العينة ويوزع عليهم المقياس ثم يتم تصحيحه ورصد نتائجه.. ويمكن الإشارة هنا أن التطبيق كان يجري في غرفة بعيدة عن الضوضاء، وأن تكون الزوجة في حالة نفسية جيدة، وكان يتم التمهيد للإجابة من خلال إقامة نوع من الاتصال المتعاطف بين الباحثة وزوجات كل من الأسرى والمفقودين، عن طريق الاستفسار عن أحوالهن وطبيعة المشكلات التي يواجهنها. ثم يوضح لهن بعض الشيء عن أهداف البحث. وكانت الزوجة تستثار دافعيتها من خلال طبيعة الأسئلة الموجودة في المقياس فضلاً عن أن هذه الأسئلة تجعلهن يتأملن في أنفسهن وأسرهن، وقد تحفزن على تعديل بعض المسارات الخاطئة.

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

لغرض الإجابة على أهداف البحث الحالي عولجت النتائج بالوسائل الإحصائية الآتية:

1- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل الصدق التلازمي للمقياس وكذلك لإيجاد معامل الثبات.

2- معادلة سبيرمان – براون لتصحيح معامل الثبات.

3- تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد One Way Anova للتعرف على دلالة الفروق بين زوجات الأسرى وزوجات المفقودين والزوجات اللاتي يعشن مع أزواجهن في متغيرات القلق – الرهاب – القسرية – القلق الجسمي – الكآبة – الرحام.

4- اختبار شيفيه (Schefe) للمقارنة بين زوجات الأسرى وزوجات المفقودين والزوجات اللاتي يعشن مع أزواجهن في متغيرات العصابية.

5- تحليل التباين Two Way Anova للتعرف على تأثير الفقد بوجود متغيرات (التعلم – العمل – ملكية الدار).

عرض النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها وفقًا لأهداف البحث، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث في الاضطرابات العصابية، واستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لمتابعة الفروق والمقارنة بين الفئات الثلاث في هذه المتغيرات وظهرت النتائج الآتية:

الهدف الأول: لغرض التعرف على الفروض المحتملة في الحالة النفسية بين كل من زوجات الأسرى والمفقودين واللاتي يعشن مع أزواجهن، تم استخدام تحليل التباين الأحادي وظهرت النتائج الآتية:

أولاً – القلق:

للتعرف على مدى تأثير القلق في الحالة النفسية لكل من زوجات الأسرى والمفقودين واللاتي يعشن مع أزواجهن والفروق بينهن، بينت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث في اضطراب القلق حيث كانت النسبة الفائية (41.204) وهي عند دلالة (0.001) وبدرجات حرية (297/2) وباستخدام اختبار شيفيه تبين أن الفروق على التوالي لصالح زوجات الأسرى. وهذا يعني أن زوجة الأسير تعاني من القلق أكثر من زوجة المفقود لتوقعها بشأن احتمالية عودة الزوج، وهذا يتفق ودراسة ماكبن (Maccubin) الذي أكد على تأثير حالة الانتظار المرتبطة بالانفصال الطويل في الحالة النفسية لزوجات سجناء الحرب فيتنامية وتعرضهن للإجهاد الشديد. (Merton et al. 1975, 470)

ثانيًا: الرهاب:

بينت النتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث في اضطراب الرهاب حيث كانت النسبة الفائية (5.507) وهي دالة عند مستوى (0.01) وبدرجات حرية (297/2) وباستخدام اختبار (شيفيه) لمتابعة الفروق، حيث تبين أن زوجات المفقودين حصلن على أعلى متوسط من بين المجموعات الثلاث ويمكن تفسير ذلك من خلال ما جاء به (فروم) ذلك أن زوجة المفقود مادامت محتفظة برباط الزوجة فإن هذا يعطيها قدرًا من الشعور بالأمن لكنها في تطلعها للتحرر من رباط الزوجية تعاني من الخوف ومن فقدان الأمن النفسي الذي لا توفره حياة الحرية والاستقلال. كما توصف المرأة بضعفها ولا تمتلك القوة لإنجاز متطلبات الحياة وهي أكثر تعرضًا للإيذاء النفسي أثناء اتصالها وتفاعلها مع البيئة. (Jants and Play, 1976)

ثالثًا – القسرية

بينت النتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث في اضطراب القسرية حيث كانت النسبة الفائية (15.317) وهي دالة عند مستوى (0.001) وبدرجات حرية (297/2) وباستخدام اختبار (شيفيه) لمتابعة الفروق تبين أن الفروق لصالح زوجات الأسرى شعورًا بالقسرية. ويمكن تفسير ذلك استنادًا لنظرية التحليل النفسي حيث تنتج القسرية من وجود حاجة ملحة لدى زوجة الأسير لتخفيف من معاناة زوجها المتوقعة والتكفير بإحساسها بالذنب، إذا تعتقد أن أسر زوجها جاء عقوبة لها لسوء معاملتها له ولحالة التوتر تصدر أوامر لنفسها لا شعوريًا وتستجيب لها، فتأخذ صفة الحاجة أو الدافع لمواصلة القسرية لإشباعها للتخلص من التوتر والقلق.

رابعًا – القلق الجسمي

بينت النتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث في اضطراب القلق الجسمي حيث كانت النسبة الفائية (4.12) وهي دالة

إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وبدرجة حرية (297/2) وبعد استخدام اختبار شيفيه لمتابعة الفروق تبين أن الفروق لصالح زوجات المفقودين.

وهذه النتيجة متساوقة مع نتيجة البحث الحالي في اضطراب القلق حيث أن زوجات المفقودين لا يختلفن كثيرًا عن زوجات الأسرى وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كوريل (Coryell) الذي توصل إلى مثل هذه الارتباطات بين الاضطرابات العصابية. وهذه تكون انعكاسية أو سببية (Coryel, 1992, 162). وتتفق مع دراسة العبيدي. (العبيدي، 1991، 77)

خامسًا: الكآبة

بينت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في الكآبة، حيث بلغت النسبة الفائية (34.61) وهي دالة عند مستوى (0.001) وبدرجات حرية (297/2) ولمتابعة الفروق باستخدام اختبار (شيفيه) تبين أن الفرق كان لصالح زوجات الأسرى.

ولتفسير هذه النتيجة أن الأعراض الاكتئابية التي تتسم بها زوجات الأسرى ما هي إلا تعبير عن التوتر والصراع المرتبطة بحالة الانتظار المستمرة والملزمة لزوجة الأسير وخوفها من أن يتعرض زوجها للأذى، وعندما تشعر الزوجة بعجزها عن حل الصراع يحل الاكتئاب محل القلق وتتفق هذه النتيجة مع دراسة باسجلو. (Basegle, 1994, 694)

سادسًا: الرحام

بينت النتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث في اضطراب الرحام، حيث كانت النسبة الفائية (8.66) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.001) وبدرجات حرية (297/2) وباستخدام اختبار شيفيه تبين أن الفروق لصالح زوجات الأسرى، فهي أكثر شعورًا بالرحام وهذه تتفق مع نتيجة اضطراب القلق في البحث الحالي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ماكبن وبراين (Mccubun et al. 1975 and Brien, 1994, 444)

ويمكن تفسير ذلك من خلال إطار التنشئة الاجتماعية الذي يفرز التواكل لدى الفتاة، فتنشأ وهي تتوقع الحصول على احتياجاتها من مصدر خارجي وعادة ما يكون هذا المصدر هو الرجل سواء كان أبًا أو أمًا أو زوجًا واحتياجاتها ليست مادية فقط بل تتعداها إلى الحاجات النفسية كالحب مثلاً، فهي غير قادرة على أن تحب لأنها تريد من الآخرين تحقيق هذه الحاجة لها، لأنها اعتادت على أن تأخذها من الآخرين وعلى الغالب من الزوج.

الاضطراب الكلي:

بينت النتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث حيث بلغت النسبة الفائية (46.77) وهي دالة عند مستوى (0.001) وبدرجات حرية (297/2). وباستخدام اختبار شيفيه لمتابعة الفروق بينت النتائج أن زوجات الأسرى حصلن على أعلى مستوى وأن زوجات الأسرى أكثر شعورًا بالاضطرابات العصابية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء به (Biller) من أن متغير الفقد يلعب دورًا مهمًا في مدى الإصابة بالاضطرابات العصابية وتتفق مع ما جاء به كيلي (Kelly) (شلتز، 1982، 355) وفي ضوء هذه النتيجة فإن زوجة الأسير ستكيف حياتها على أساس عودة الزوج فهي ستبقى بحالة انتظار مستمر وملزم وهذا ما يعرضها للاضطرابات العصابية.

وفي أدناه جدول (1) يلخص نتائج تحليل التباين ومتابعة الفروق باستخدام اختبار (شيفيه) يبين كل من زوجات الأسرى والمفقودين واللواتي يعشن مع أزواجهن في الاضطرابات العصابية والاضطراب الكلي.

المتغيرات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	زوجات الأسرى		زوجات المفقودين		الزوجات اللاتي يعشن مع أزواجهن		(1)	(2)	(3)
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
القلق	41.204	0.001	11.68	3.14	11.49	4.58	7.43	3.87	زوجات الأسرى	زوجات المفقودين	الزوجات اللاتي يعشن مع أزواجهن
الرهاب	15.503		6.01	3.783	9.80	3.44	8.12	3.166			
القسرية	15.312		11.15	2.72	10.76	2.48	2.28	2.35			
القلق الجسدي	40.76		10.27	2.73	10.40	3.68	6.81	3.97			
الكآبة	34.61		9.69	2.33	9.53	2.93	6.98	2.46			
الرحام	8.66		7.39	2.09	2.64	2.48	5.94	2.72			
الاضطراب الكلي	46.77		59.09	11.03	58.95	12.70	44.61	11.50			

الهدف الثاني:

للتعرف على تأثير الفقد في الحالة النفسية لزوجات الأسرى والمفقودين وفقاً لمتغيرات (التعليم – العمل – ملكية الدار).

أولاً – متغيري الفقد والتعليم

للتعرف على تأثير الفقد في الحالة النفسية لزوجات الأسرى والمفقودين بوجود متغير التعليم ظهرت النتائج الآتية:

أ- القلق: للتعرف على تأثير الفقد بوجود التعليم في ظهور القلق لدى زوجات الأسرى والمفقودين ظهرت النتائج أن الفقد له تأثير دال في ظهور القلق لدى زوجات الأسرى والمفقودين، كما أظهر التعليم تأثيراً دالاً في ظهور القلق ولم يظهر المتغيرين تفاعلاً دالاً في ظهور القلق، وتفسير ذلك أن المرأة المتعلمة أكثر وعياً والتصاقاً بالمفاهيم المتناقضة التي تهدد وجودها واستقلالها وحريتها والتي تتراوح بين أقصى التسيب كانعكاس للثقافة الغربية وبين السحق الكامل لكل تطلع إنساني تبديه المرأة وبين الأصالة والمعاصرة وبين مفهوم الشخصية أو الهوية العربية والوعي العلمي الحديث، كذلك التغير السريع والمفاجئ لدور المرأة في المجتمع. (السعداوي، 1986، 94)

ب- الرهاب: للتعرف على تأثير الفقد بوجود التعليم في ظهور الرهاب لدى زوجات الأسرى والمفقودين، يظهر أن للفقد تأثيرًا دالاً في ظهور الرهاب، وكذلك التعليم أظهر نفس النتيجة، أما العلاقة بين التعليم والرهاب، فيمكن أن يفسر بأن المرأة المتعلمة أكثر وعيًا بما تحويه البيئة من متناقضات وما تشتمل عليه من أنواع الحرمان والإحباط مما يشعرها بالخوف وفقدان الأمان في عالم مليء بالحسد والغش والخداع ويصطرع هذا مع دوافع تحقيق الذات والإنجاز مما يحول دون تحقيقه أي الفشل في إشباع دوافعها مما يؤدي إلى القلق.

جـ- القسرية: للتعرف على تأثير الفقد بوجود التعليم في ظهور القسرية لدى زوجات الأسرى والمفقودين ظهرت النتيجة بأن التعليم ليس له تأثير دال في ظهور القسرية، ولم يظهر تفاعل دال بينهما.

د- القلق الجسمي: للتعرف على تأثير الفقد بوجود التعليم في اضطراب القلق الجسمي، أظهرت النتائج أن الفقد له تأثير فعال في ظهور القلق الجسمي بعكس التعليم الذي لم يظهر تأثير كما لم يظهر تفاعل بين الفقد والتعليم في ظهور القلق الجسمي.

هـ- الكآبة: للتعرف على تأثير الفقد بوجود التعليم في ظهور الكآبة، ظهرت النتائج أن الفقد له تأثير دال في ظهور الكآبة، أما التعليم فلم يظهر تأثير دالاً في ظهور الكآبة.

و- الرحام: للتعرف على تأثير الفقد بوجود التعليم في اضطراب الرحام أظهرت النتائج أن الفقد له تأثير دال في ظهور الرحام ولم يظهر التعليم تأثير دال في ظهور الرحام، كما لم يظهر تفاعل بين متغيري الفقد والتعليم.

الاضطراب الكلي: للتعرف على تأثير الفقد بوجود التعليم في ظهور الاضطراب الكلي، ظهرت النتائج أن الفقد له تأثير في ظهور الاضطراب الكلي، ولكن التعليم لم يظهر هذا التأثير.

ثانياً: الفقد والعمل:

للتعرف على تأثير الفقد بوجود العمل في الحالة النفسية لزوجات الأسرى والمفقودين تم استخدام تحليل التباين Two Way Anova وظهرت النتائج كالآتي:

أ- القلق: للتعرف على تأثير الفقد بوجود العمل في اضطراب القلق أظهرت النتائج أن الفقد له تأثير دال على ظهور القلق كما ظهر أن عمل الزوجة ليس له تأثير في وجود القلق لديها وهي غير دالة إحصائيًا ولا يوجد تفاعل بين المتغيرين.

ب- الرهاب: للتعرف على تأثير الفقد بوجود العمل إلى اضطراب الرهاب، ظهرت النتائج أن للفقد تأثير دال في وجود الرهاب كما أظهر متغير العمل دور مؤثر في ظهور الرهاب، لدى زوجات الأسرى والمفقودين ولم يظهر تفاعل بين الفقد والرهاب.

جـ- القسرية: للتعرف على تأثير الفقد بوجود العمل في اضطراب القسرية، أظهرت النتائج أن الفقد له تأثير في ظهور القسرية كما ظهر أن عمل الزوجة له تأثير دال في ظهور القسرية، كما أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين المتغيرين.

د- القلق الجسمي: للتعرف على تأثير متغيري الفقد والعمل في اضطراب القلق الجسمي، أظهرت النتائج أن الفقد له تأثير في اضطراب القلق الجسمي، كما أظهر أن عمل الزوجة أو عدمه ليس له تأثير في وجود الاضطراب لديها، ولم يوجد تفاعل بين المتغيرين.

هـ- الكآبة: للتعرف على تأثير متغيري الفقد والكآبة والعمل في ظهور اضطراب الكآبة، ظهرت النتائج أن الفقد له تأثير في وجود الكآبة ولكن لم يظهر للعمل تأثير دال إحصائيًا في وجود الكآبة، ولكنه أظهر تفاعل بين متغيرين (الفقد والعمل) في ظهور الكآبة.

و- الرحام: للتعرف على تأثير متغيري الفقد والعمل في ظهور الرحام، ظهرت النتائج أن الفقد له تأثير في ظهور الرحام كما أن للعمل تأثير دال إحصائيًا في ظهور الرحام، ولكنه لم يظهر تفاعل بين المتغيرين، وتفسر النتيجة بأن النساء ضعيفات ولا يملكن السيطرة على الأحداث. (السعداوي، 1986، 942)

واستنادًا لنظرية التحليلي النفسي، يعتبر الرحام محاولة لا شعوري لحماية الذات من الضغوط النفسية الناتجة عن فقد الزوج وتعدد الأدوار. (Brunereger, 1944, 212). (السعداوي، 1986، 97)

الاضطراب الكلي: للتعرف على تأثير الفقد والعمل في ظهور الاضطراب الكلي، ظهرت النتائج أن للفقد تأثير في ظهوره، كما أن عمل الزوجة أو عدمه ليس له تأثير في ظهور الاضطراب الكلي، كما لم يظهر تفاعل بين المتغيرين.

ثالثًا: الفقد وملكية الدار:

للتعرف على تأثير الفقد وملكية الدار في ظهور الاضطرابات لدى زوجات الأسرى والمفقودين تم استخدام تحليل التباين وظهرت النتائج كالآتي:

أ- القلق: للتعرف على تأثير متغيري الفقد وملكية الدار، في ظهور القلق لدى زوجات الأسرى والمفقودين، ظهرت النتائج أن هناك تأثير دال للفقد في اضطراب القلق وليس هناك تأثير دال لمتغير ملكية الدار، ولم يوجد تفاعل بين المتغيرين.

ب- الرهاب: للتعرف على تأثير متغيري الفقد وملكية الدار في اضطراب الرهاب ظهرت النتائج أن الفقد له تأثير دال على الرهاب، كما ظهر أن لملكية الدار تأثير دال في وجوج الرهاب، ولم يظهر تفاعلاً بين المتغيرين، فلملكية الدار تأثير في ظهور الرهاب، ولكن غير دال إحصائيًا، أن هذه النتيجة ترتبط لظروف الحصار الاقتصادي الذي أدى إلى عدم استقرار الأسعار في سد احتياجاتها الأساسية ومنها ملكية الدار، وأنه المأوى الذي تلجأ إليه من خطر الجرائم، كما أنه ضمان المستقبل. (اليعقوبي، 1994، 7)

جـ- القسرية: للتعرف على تأثير الفقد وملكية الدار في اضطراب القسرية، ظهرت النتائج أن هناك تأثير الفقد على القسرية وليس هناك تأثير دال لمتغير ملكية الدار في ظهور القسرية كما لم يظهر تفاعل بين المتغيرين.

د- القلق الجسمي: للتعرف على تأثير متغيري الفقد وملكية الدار في ظهور القلق الجسمي، ظهرت النتائج أن متغير الفقد له تأثير في ظهور القلق الجسمي، وليس هناك تأثير لملكية الدار في ظهور القلق الجسمي، ولا يوجد تفاعل بينه وبين ملكية الدار.

هـ- الكآبة: للتعرف على تأثير الفقد وملكية الدار في ظهور الكآبة، ظهرت النتائج، أن الفقد له تأثير دال في ظهور الكآبة، وليس هناك تأثير دال لملكية الدار في ظهور الكآبة، وليس هناك تفاعل بين المتغيرين.

و- الرحام: للتعرف على تأثير متغيري الفقد وملكية الدار في ظهور الرحام، ظهرت النتائج أن هناك تأثير دال للفقد في ظهور الرحام، لكن لا يوجد تأثير دال لملكية الدار في ظهور الرحام، كما لم يظهر تفاعل بين المتغيرين.

الاضطراب الكلي:

للتعرف على تأثير الفقد وملكية الدار في ظهور الاضطراب الكلي، أظهرت النتائج أن للفقد تأثير دال في ظهور الاضطراب الكلي، وليس هناك تأثير دال لملكية الدار في ظهور الاضطراب الكلي، وليس هناك تفاعل بين المتغيرين.

مما تقدم يتضح أن هناك اختلافات في مساهمة متغيرات (التعليم – العمل – ملكية الدار) في ظهور الاضطرابات العصابية الست وظهور الاضطراب الكلي وكما هو موضح في جدول (2).

جدول (2)

ملخص نتائج تحليل التباين لمتغيرات الفقد والتعليم والعمل وملكية الدار في الاضطرابات العصابية الستة والاضطراب الكلي

المتغيرات	الفقد والتعليم						الفقد والعمل						الفقد وملكية الدار					
	الفقد		التعليم		التفاعل		الفقد		العمل		التفاعل		الفقد		ملكية الدار		التفاعل	
	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
القلق	30.132	0.001	17.882	0.001	0.815	غير دال	38.55	0.001	0.733	غير دال	1.120	غير دال	39.168	0.001	0.297	غير دال	0.328	غير دال
الرهاب	3.933	0.05	6.528	0.01	0.802	غير دال	3.957	0.05	13.367	0.001	0.483	غير دال	6.005	0.01	4.717	0.05	0.412	غير دال
القسرية	14.491	0.001	0.046	غير دال	2.638	غير دال	14.348	0.001	0.299	غير دال	1.58	غير دال	14.417	0.001	1.147	غير دال	0.408	غير دال
القلق الجسدي	33.21	0.001	0.026	غير دال	0.533	غير دال	37.822	0.001	0.201	غير دال	0.072	غير دال	41.341	0.001	2.00	غير دال	0.037	غير دال
الكآبة	31.762	0.001	0.002	غير دال	1.515	غير دال	32.388	0.001	1.706	غير دال	4.064	0.05	36.015	0.001	2.497	غير دال	0.974	غير دال
الرحلم	8.559	0.001	0.314	غير دال	0.685	غير دال	11.071	0.001	9.21	0.01	2.365	غير دال	7.54	0.001	2.24	غير دال	1.123	غير دال
الاضطراب الكلي	37.949	0.001	5.318	0.05	0.886	غير دال	43.078	0.001	1.419	غير دال	0.034	غير دال	46.486	0.001	0.4	غير دال	0.09	غير دال

التوصيات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1) وضع برنامج للرعاية الاجتماعية والنفسية لزوجات الأسرى والمفقودين تنفذه جهات ذات علاقة كوزارة العمل والشؤون الاجتماعية والاتحاد العام للنساء العراقي يوضح فيه للزوجات كيفية مواجهة المشكلات وحلها لتحقيق أكبر قدر من التوازن النفسي.

2) إيجاد فرص عمل لزوجات الأسرى والمفقودين عن طريق آمرية تأهيل الأسرى والمفقودين والجمعيات التعاونية من أجل تخفيف حدة الضغوط الاقتصادية.

3) زيادة الاهتمام بالوضع النفسي لزوجات الأسرى والمفقودين من قبل الجهات المعنية في تقديم العون والنصح والإرشاد لهن كي لا يتعرضن أكثر للإجهاد النفسي نتيجة الأعباء التي يحملنها من أجل أسرهن.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يقترح إجراء الدراسات الآتية:

1) إجراء دراسة للحالة النفسية لزوجات المفقودين من اللاتي طلبن الطلاق وتزوجن.

2) إجراء دراسة للحالة النفسية لزوجات الأسرى اللاتي عاد أزواجهن من الأسر.

3) إجراء دراسة تجريبية من خلال بناء وتطبيق برنامج للرعاية الاجتماعية للزوجات اللاتي فقدن أزواجهن تبعًا لمتغيرات (نوع الفقد – التعليم – عدد الأطفال – العمر).

المصادر العربية

1- إسماعيل، محمد عماد الدين وعلي، محمد أحمد (198)، الإطار النظري لدراسة النمو في الكويت، دار القلم.

2- الجادري، عبد المناف (1990)، الطب النفسي، بغداد.

3- جريدة الجمهورية، 1994/6/12، بغداد، دار الجماهيرية للنشر.

4- جوليان، روتر، (1984)، علم النفس الإكلينيكي، ترجمة: عطية محمود هنا، دار الشروق.

5- الحمداني، موفق والعمر، نسرين (1990)، قائمة الأعراض المختصرة لتشخيص بعض المظاهر العصابية، مجلة كلية الآداب، العدد السابع والثلاثون.

6- دافيدوف لندال (1988)، مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب وآخرون، القاهرة، الدار الوطنية للنشر والتوزيع.

7- الدباغ، فخري (1977)، أصول الطب النفسي، جامعة الموصل.

8- راجح، أحمد عزت (1973)، أصول علم النفس.

9- الربيعي، عبد الرازق محسن سعود (1991)، اضطرابات الشخصية التكوينية الشائعة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة.

10- الزبيدي، كامل علوان (1990)، برنامج مقترح للرعاية النفسية والاجتماعية لأسرى الحرب، دراسات الندوة العلمية لكلية الآداب.

11- السعداوي، نوال (1984)، المرأة والصراع النفسي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

12- صالح قاسم (1988)، الشخصية بين التنظير والقياس، بغداد، مطبعة التعليم العالي والبحث العلمي.

13- طوالبة عائشة حسين علي (1991)، أحكام المفقود والأسير في الشريعة الاسلامية والقانون، بغداد.

14- عباس فيصل (1982)، الشخصية في ضوء التحليل النفسي، بيروت، دار الميسرة.

15- العبيدي، سعد خضير خلف (1991)، دراسة المخاوف المرضية (الرهاب)، والعلاج المعرفي لها، رسالة دكتوراه غير منشورة.

16- عزت سري حسن (1982)، الطب النفسي، الكويت، دار القلم.

17- العظماوي، إبراهيم كاظم (1984)، مبادئ الطب النفسي، بغداد، دار الحرية للطباعة.

18- عكاشة، أحمد (1980)، الطب النفسي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية.

19- العوادي، قاسم هادي (1992)، العصاب، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة.

20- فرويد، سيغموند (1986)، النظرية العامة للأمراض العصابية، ترجمة: جورج طرابيشي، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر.

21- فيتخل، أوتو (1969)، نظرية التحليل النفسي في العصاب، ترجمة: صلاح مخيمر، وعبده ميخائيل، الجزء الأول، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

22- مرسي، كمال إبراهيم (1979)، القلق واضطرابات الشخصية، الكويت، الموسم الثقافي الثاني، مراقبة الخدمة النفسية.

23- النقاش، عماد الدين عبد الهادي (1985)، التيارات العصابية لمنتسبي إحدى الشركات الصناعية، طبع لوليو.

24- هول. ل ولندزي (1971)، نظريات الشخصية، ترجمة: فرج أحمد وآخرون.

25- الهويدي، عبد الله سالم (1993)، تأثير الأدوية على الجهاز العصبي المركزي، ليبيا، مطبعة دار الرواد.

26- اليعقوي، شيرمين جودت (1994)، الحصار الاقتصادي وتآكل الدور المجتمعي للمرأة العراقية، ندوة بغداد الدولية حول حقوق الإنسان والمرأة.

27- BASOGIU, Metin et al. (1994) Relationship of Panic, Anti-Patory Anxiety, Agoraphobia treated with Alphaz and exposure, the British Journal of Psychiatry Vol.. (164) (647-652)

28- Bey, Douglas, R. (1974) Waiting Wives Women Understress, American Journal of Psychiatry, Vol. (131) N. (3) (283-286)

29- Brien, L, Stephen, (1994) What will be the Psychiatric Consequences of War in Bosnia? British Journal of Psychiatry Vol. (164) pp. (443-447)

30- December, Joye T et. Al. (1994) Employment Status and Depressive Symptoms in Middle. Agedwomen. American pp. (202) & (206)

31- Crown, S. and Crisp, A. H. (1979). Manual of Crown., Crisp Epeiental Index London, Hodder and Strongton.

32- Ferrest, A.D. et. Al. (1981) Companion to Psychiatric Studies, Choro hill living stone. London.

33- Janis, L. L. (1971) Stress and Frustration new York: Harcourt Brace Jovanovich.

34- Lepata, Helens, Z. (1980) Research in the Inter-Weare of Social Roles: Women and Men Vol. (1) Press, Inclureen wich, Connect-Cut.

35- Mccubin. H. T. et al (1975) Thereturned Prisoner of War, Factors in family Reintegration. Journal of Marriage and the Family. pp. (470-471).

36- Somasun dram, D. J., and Sivagokan. S. S. (1994) War Thums in a Civilian Population / short Papers. British Journal of Psychiatry. Vol. (165) pp. (524-527)

37- Radloff, L. S. (1980) Risk Factors for Depression: What Do we learn from tehm? In, Gutkontae, M. and Others. The Mental Health of Women, New York, Academic press.

الأساليب المعرفية لدى الأسرى العائدين من الأسر (1)

أهمية البحث والحاجة إليه:

تعد الأساليب المعرفية من المفاهيم الهامة في علم النفس وذلك لارتباطها بمشاعر الأفراد وسلوكهم في مختلف المواقف الحياتية التي يجابهونها (Rush, 1983, P. 105). إن كل ظاهرة نفسية ما هي في الواقع إلا ظاهرة معرفية، فالعمليات المعرفية وإن كانت في الوقت نفسه تعد عوامل منظمة في السلوك ومؤثرة فيه، فإن النظرة الكلية الشاملة لشخصية المعرفيين هي السائدة في الوسط العلمي فلا ينظر إلى الجوانب المعرفية والانفعالية كل على حدة وأساليب التوافق وفهم الذات بصورة مجزأة وإنما ينظر إليها جميعًا على أنها كل متكامل الأجزاء. وهكذا فقد استخدمت هذه الأساليب أساسًا للتمييز بين الأفراد عند تفاعلهم مع مواقف الحياة المختلفة.

وقد أشار بكراك (Bachrach) 1992 أن الأساليب المعرفية تعد من الطرق المميزة في كيفية أداء العمليات العقلية في تحقيق الغايات لذلك فإن الأساليب المعرفية عبارة عن تباينات ثابتة بين الأفراد في إدراك المعلومات وتنظيمها ومعالجتها وتذكرها، وبسبب الاعتقاد بأن هذه التباينات الفردية المتسقة عامة في طبيعتها فإنه يفترض أنها تؤثر في أداء التعلم للمهام المختلفة، والأساليب المعرفية هي أنماط من العادات في معالجة المعلومات وهي لا تعكس بالضرورة مستويات الذكاء أو أنماط من القدرات الخاصة فالقدرات تشير إلى استعدادات للقيام بمهام أو مهارات، أما الأساليب المعرفية فإنها تتضمن طرقًا لمعالجة المعلومات. (البيلي، 1997، ص. 158)

---

(1) بالاشتراك مع أ. د. شذى عبد الباقي

ولابد من الإشارة إلى أن كلمة أسلوب (Style) قد دخلت ضمن مصطلحات علم النفس التقني (Technical) لتشير إلى أنماط محددة من العمومية التي تجعل الشخص يستجيب بطريقة واحدة في موقف واحد سيستجيب بطريقة ذات خصائص محددة في موقف آخر. وأن المهمة الأساسية لعالم النفس الذي يرغب باكتشاف الأسلوب عليه أن يفهم هذه العمومية ليتعلم الأساس في التنبؤ كيف يستجيب الشخص نفسه في المواقف المختلفة. (Walloch, 1962, P. 199)

فالأسلوب إذن يمكن تصوره كعادة لتجهيز المعلومات تبدو في شكل تفاصيل واضحة تحدد الطريقة المميزة لأداء الفرد، ويستخدم بشكل لا شعوري وبشكل تلقائي عبر مواقف متباينة. (إبراهيم: 199، ص. 205)

وقد تمكن عدد من الباحثين (وتكن وآخرون) عام 1976 من تحديد خمس من خصائصها تتميز بها الأساليب المعرفية هي:

1- أن الأساليب المعرفية لا ترتبط بمحتوى النشاط المعرفي الذي يمارسه الأفراد ولكنها تتعلق بكل النشاط أي بكيفية ممارسة العمليات المعرفية كالإدراك والتفكير والتعلم وغيرها من العمليات التي يمارسها الأفراد في المواقف السلوكية المختلفة. (الشرقاوي، 1982، ص. 120)

2- تتضمن الأساليب المعرفية تغايرات أو تناقضات وتكون ثنائية القطب. (Frederico, 1984, P. 142)

3- أن الأساليب المعرفية لا تتضمن فكرة التفاضل أو التمايز نحو الأحسن أو الأدنى وإنما لكل مستوى قيمة في ظل شروط ومعطيات معينة فهي تملك قيمة (شريف، 1987، ص. 164) (Widiger, 1980, P. 117)

4- تعد الأساليب المعرفية ثابتة نسبيًا عند الأفراد، وهذا لا يعني أنها غير قابلة للتعديل والتغيير تمامًا، بل يمكن تعديلها وتوجيهها ولكن ليس

بشكل سريع أو مفاجئ، ولهذا فهي تعتبر وسيلة في التنبؤ بسلوك الغير وفي المواقف المختلفة. (شريف، 1982، ص.114)

5- تعد الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة في الشخصية ولذلك فإنها تعد من محددات الشخصية، كما أن اختبارات الأساليب المعرفية لها قيمة كبيرة في قياس الجوانب غير المعرفية وتحديد خواصها في السلوك. (الشرقاوي، 1982، ص. 120)

لقد تمكن عدد من العلماء أمثال وتكن وكوجان وميسك من تحديد مجموعة من الأساليب المعرفية وقد نال بعض هذه الأساليب اهتمام عدد من الباحثين، في حين لم يزل البعض الآخب بحاجة إلى مزيد من البحوث والدراسات إذ حظيت هذه الأساليب بالدراسة منذ الستينيات من القرن العشرين باعتبار أن التعرف على هذه الأساليب وتحديدها سوف يسهم بدرجة كبيرة في توفير ظروف تعليمية أفضل للفرد أو المجموعة.

وقد أشار (ميسك) إلى أن هناك عشرة أساليب يمكن استخدامها مجتمعة أو بشكل منفرد للتمييز بين الأفراد فكل شخص منظومة من العمليات المعرفية (Cognitive Sgstoin Processing) تعد بمثابة أنشطة أو وظائف المخ. (داود، 1984، ص. 12)

كما أن لكل عملية معرفية أسلوبًا معرفيًا (Cognitive Style) يقع على خط متصل يمثل أسلوبًا فيتصف به سلوك الشخص في تناوله للعمليات المعرفية التي يقوم بها العقل البشري(داود، 1984، ص2)

إن الأسلوب التأملي- الاندفاعي Impulsive-Reflective يعد أحد الأساليب البارزة التي تعبر عن قدرات معرفية أخرى وترتبط بها، كما أنها تميز بين الأفراد الكفوئين وغير الكفوئين في عملية التعامل مع المعلومات كما أن هذا الأسلوب التأملي الاندفاعي يميز بين الأفراد في سرعة استجابتهم لمواقف الحياة المختلفة، ويقيس مدى كفاءتهم ودقتهم فالأفراد

التأ/ليون هم الذين يعملون على مواجهة الحقائق ببحث وتفحص وتدقيق. (النجيحي، 1963، ص. 264)

كما أنها تشير إلى التأني في تقديم استجاباتهم بوقت أطول من تفحص البدائل المتاحة قبل اتخاذهم للقرارات بشأنها وبالتالي فتكون أخطاءهم قليلة، أما الاندفاعيون فهم يميلون إلى إهدار وتقديم أول استجابة تطرأ على أذهانهم، فغالبًا ما تكون هذه الاستجابة غير صحيحة مليئة بالأخطاء. (الربيعي، 1998، ص. 31)

لذا أشار باسك (Pask) إلى أن الأشخاص ذوي التفكير التأملي هم أفضل من الأشخاص ذوي التفكير الاندفاعي بجمع المعلومات التفصيلية عن المشكلة أو الموقف الذي يواجهونه فيكونوا أكثر دقة وبالتالي يصلون إلى الحل بسلام. أما الاندفاعيون فلا يميلون إلى جمع المعلومات بل يستخدمون أسلوب المحاولة والخطأ في حل مشكلاتهم. (Wayne, 1972, P. 1076)

كما أن التأمليين يحاولون التغيير والسيطرة على البيئة والوصول إلى حلول علمية واقعية جديدة وبهذا يكونون ذوي شخصيات متحررة من التعصب والتحيز، بينما الاندفاعيين يتعرضون للإيحاء والتصديق لكل ما يقال لهم لحدودية تفكيرهم (النجيخي، 1963، 278)، كما وأنهم (التأمليين) أكثر دقة من الاندفاعيين في اتخاذ القرار وفهم الذات.

كما أن الأسلوب المعرفي (تصلب، مرونة) من الأساليب المعرفية التي أثارت اهتمام الباحثين ويعد جيمس James (1910) رائد مجال الدراسات النفسية التي تتعلق بهذه الخصائص من التفكير إذ صنف الناس على صنفين الأول يهتم بالجوانب العقلية المباشرة. أما الصنف الثاني فيتسم بالعقلية الطبيعية ويهتم بالجوانب التأملية. واهتم ليفين Levin 1935 بدراسة التصلب الطوبولوجي إذ قسمه على ثلاثة أنواع تصلب أولي وبنائي ووظيفي، كما

أشار إلى أن التصلب تحدده الوراثة ولا تؤثر فيه الخبرات التربوية والاجتماعية مما يتعارض مع الاتجاه الحديث في علم النفس.

أما جولدشتاين Goldstien قام بتعريف التصلب بأنه نوع من التمسك بنمط الأداء غير الملائم للموقف الحاضر، بمعنى آخر تمسك الشخص بنوع معين من الاستجابة وتكرار ممارستها رغم اختلف الموقف. (علي، 1995، ص. 61)

ولهذا فإن أهمية البحث تقف وراء هذه الأنماط والأساليب المعرفية مرتبطة مع أهم نشاط يقوم به الإنسان ألا وهو النشاط العقلي فدراسة الأساليب المعرفية هي دراسة أنماط التفكير، إذ أن هذه الأساليب تعد مؤشرًا تنبؤيًا جيدًا لسلوك الإنسان. وخاصة إذا كانت الشريحة التي نتعامل معها هي شريحة الأسرى العائدين من الأسر، إذ أن هذه الشريحة قد قضت فترة لا يستهان بها في الأسر في إيران وتعرضوا فيها إلى أقصى الظروف المادية والمعنوية مما أدى إلى الإصابة باضطرابات نفسية وجسدية وهذا ما أظهرته الدراسات العلمية التي أجريت على المقاتلين وضحايا الحرب والأسرى العائدين إلى أوطانهم بعد سنوات طويلة من الأسر إذ توصلت الدراسة إلى نتائج متفاوتة من حيث الإصابة بالاضطرابات النفسية وتراوحت نسبة انتشارها ما بين (16٪) إلى (100٪) حيث ظهر اضطراب ما بعد الشدة بنسب عالية تفوق الاضطرابات النفسية المتعارف عليها كالكآبة والقلق والذهان. (السامرائي، 1994، ص. 395).

فضلاً عن الضعف الجسمي من جراء سوء التغذية خلال فترة الأسر وقد تم تقييم مثل هذه الدراسات من قبل الكنديين بالنسبة لأسراهم العائدين بعد الحرب العالمية الثانية فقد إستعاد هؤلاء الأسرى العائدين وزنهم الأصلي بعد الأسر ولكنهم بعد مرورسنة من عودتهم إستمروا في المعاناة نتيجة الصعوبات المختلفة التي تعرضوا لها وكان أغلبها ذات منشأ عصبي Neurological (Segol er al1976 p.593).

وفي دراسة على دورية بريطانية وقعت في الأسر لدي اليابانيين بحيث عاش الأسري على غذاء قليل من السعرات الحرارية (بروتينات ودهون) ونتيجة لذلك كانوا يعانون من سوء التغذية وظهرت لديهم علامات الإصابة بأمراض نقص الفيتامينات والتهاب الأعصاب السطحية للجسم والعمى (lassan, 1989, p. 30).

لقد تعرض الأسري العراقيين إلي أقصي من الظروف المنوه عليها سابقا فقد درست حالة (100) من الأسري العراقيين العائدين وجد أن نسبة الذين أصيبوا بأمراض خلال مدة الأسر بلغت (68٪) وقد تحسنت صحتهم بعد عودتهم إلى العراق إذ بلغت نسبتهم (51٪) من الذين كانوا يعانون أمراض مزمنة (حمرة 1994، ص 260)

وقد مارس الأيرلنديين العديد من الأساليب والإجراءات التي تهدف إلى تغير قناعات الأسري العراقيين وإحلال قناعات وأفكار أخري محلها، إضافة إلى التخريب النفسي والأخلاقي لكي يكونوا أدوات للهدم حال عودتهم إلي العراق جراء عمليات غسل الدماغ ولفترات زمنية متفاوتة. أن هذه الأساليب قد لبعض الأسري معاناة من أعراض نفسية وعقلية وبدنية (إبراهيم، 1991، ص 130).

والواقع أن الأسير بعد تجربة الأسر المريرة اعتاد على أنماط من السلوك لا يمكن تغييرها بسهولة وأن يتكيف مع ظروف المجتمع بسرعة (كريم، 1994، ص294).

وبناءا علي ما تقديم تبرز الحاجة إلي البحث الحالي إذ أن عدد كبيرا من المقاتلين قد وقعوا بالأسر وتعرضوا لأبشع أنواع الضغوط النفسية والجسدية ولفترة ليست بالقصيرة وقد أثرت بطريقة أو بآخري على أساليب تفكيرهم مثلما أثرت على الجوانب الأخرى، فإن التعرف على نمط وأسلوب تفكير الأسير فيمت إذا كانت المتغيرات، مدة الأسر مما يساعد ذلك في وضع الخطط والبرامج التي يمكن أن يتغلب على كل ما أثر من تيارات

واتجاهات مخالفة ومغايرة للقيم السائدة في مجتمعنا فترة الأسر إذ أن مرونة التفكير والتأهيل يحل المشكلات ويمكن أن تساعد المهتمين في تحقيق أهدافهم ولهذا فإن الدراسة الحالية تعتبر الرائدة في هذا المجال لأنها تبحث أسلوبين معروفين يمكن أن يستخدمها الفرد في حل مشكلاته خاصة في مثل هكذا ظروف.

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي إلى:

التعرف على الأساليب المعرفية (تأملي – اندفاعي) و (تصلب – مرونة) لدي الأسري العائدين من الأسر

التعرف على الفروق في أساليب التفكير عند الأسري العائدين حسب متغير مدة الأسر.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالأسري العراقيين العائدين من الأسر الذين قضوا أكثر من عشر سنوات في إيران.

تحديد المصطلحات:

الأسلوب المعرفي: عرف الأسلوب المعرفي تعريفات كثيرة منها ما يأتي:

1- تعريف وتكن (Witk'n) 1967

((مجموعة من الخصائص تميز الفرد كليا من حيث الوظائف العقلية والإدراك)) ((Witkin, 1967, P. 233))

2- تعريف كاكان (Kagab) 1971

((الفروق الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتفكير أو الطرق المميزة بين الأفراد في فهم المعلومات وتمثيلها واستخدامها)) (Kagan, 1971 (P. 224

3- تعريف الشرقاوي 1989

((أساليب للاكتشاف في عمليات إدراك الأفراد وانتباههم ونذكهم وتفكيرهم وتكوين المفاهيم الخاصة بهم)) (الشرقاوي 1989، ص 6)

الأسلوب التأملي – الاندفاعي:

1 – تعريف ميسر (Messer) 1970

((الفروق في شرعة الأفراد ودقة استجاباتهم على موقف ومشكلات الحياة المختلفة)) (الربيعي، 1998، ص 44)

2 – تعريف واين (Wayne)1972

((أسلوب معرفي يتصدي لدراسة الفروق في الوقت المطلوب بين الأفراد عند اختيارهم البديل من بين عدة بدائل في حل المشكلات)) (Wayne, 1972, p. 1076)

3 – تعريف ديفز (Davis)1983

((زمن مستغرق في رد الفعل وعدد الأخطاء التي يقع بها الفرد في الإجابة))(Davis, 1983, P,425)

4 – تعريف سليمان 1990

((الأساليب التي تشير إلى كيف نقترب من إدراك مشكلة ما بشكل خاص أو من الإدراك بشكل عام)) (سليمان، 1990، ص615).

التعريف النظري:

أن تعريف ديفز (Davis) هو التعريف المناسب لهذه الدراسة لذا فيمكن تبنية في الدراسة الحالية.

أما التعريف الإجرائي

هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب علي مقياس أسلوب التفكير (التأملي – الاندفاعي) والذي تم إعداده في هذه الدراسة.

أسلوب (التصلب – المرونة)

1. تعريف جولد شتاين Goldstien

((بأن نوع من التمسك بنمط من الأداء غير الملائم للموقف الحاضر))

2. تعريف ويرنر Werner 1946

((بأنه سمة سلوكية تسبب من ظروف مختلفة للكائن العضوي من أبرزها عدم النضج أو التخلف أو المرض)).

والتعريف النظري: في هذه الدراسة هو تعريف جولد شتاين إذ تميل الباحثتان تبني هذا التعريف لأنه يتناسب وأهداف البحث

أما التعريف الإجرائي فهو (الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الأسلوب المعرفي (تصلب – مرونة) الذي أعد لذلك))

1. الأسري العراقيون العائدون من إيران:-

هم المقاتلون العراقيين (العسكريون و المدنيون) الذين وقعوا في الأسر عمد الإيرانيين في معركة قادسية صدام المجيدة واحتجزوا في إيران وعادوا إلى العلراق بعد أن تم الاتفاق على تبادل الأسري بين الطرفين عام (فهمي، 1996، ص 8)

الإطار النظري والدراسات السابقة :

ويتضمن هذا الفصل الأدبيات التي تناولت متغيرات البحث على وفق ما يأتي:

- أولا: مقدمة في الأساليب المعرفية
- ثانيا: النظريات التي تناولت الأساليب المعرفية (تأملي – اندفاعي) (تصلب – مرونة).

- ثالثا: دراسات سابقة:

دراسات تناولت أسلوب معرفي (تأملي – اندفاعي)

دراسات تناولت أسلوب معرفي (تصلب – مرونة)

دراسات تناولت الأسري العراقيين العائدين من الأسر.

أولا: الأساليب المعرفية

المقدمة:

إن مصطلح الأسلوب المعرفي (Congnitiv Style) يعد مصطلح حديث في مجال علم النفس على الرغم من أن فرونون (Vornon) 1973 يراه إيحاء لفكرة النمط التي نمت وازدهرت علي يد علماء النفس الألمان خلال الفترة (1900 – 1930) والتي حاول كرتشمر ربط الخصائص الجسمية بخصائص معينة في المزاج.

استنتج بأن الناس ينقسمون إلى نموذجين هما النموذج الواهن والنموذج المكتنز إلا أن الأسلوب المعرفي قد تطور – ظهر في فترات ثلاث:-

مرحلة ما قبل الخمسينيات ومرحلة الخمسينات والستينات ثم مرحلة السبعينات والثمانينيات

ثانيا: النظريات التى تناولت الأسلوب (التأملي – الاندفاعي)

نظرية كارل يونك Carl Yong

أشار يونك (1875 – 1961) إلى أن الشخصية تتحرك في اتجاهين وهما الانطوائي والانبساطي حيث النمط المنبسط على إنه ذلك الشخص الذي تحره العوامل الخارجية ويتأثر إلى حد بعيد بالبيئة ويتحرك باتجاه الناس والعالم الموضوعي غير التأملي والتركيز حول العمل والنشاط.

أما النمط المنطوي فهو الذي يتجه نحو الذات ويركز على العوامل الذاتية الداخلية فضلا عن تفضيله القضايا التأملية عن النشاط والعمل.

نظرية ايزنك Eysenk

برط ايزنك بين الأنماط الأربعة النموذجية القديمة لأبيقراط وهي الطراز الدموي والطراز الصفراوي والطراز السوداوي والطراز البلغمي وبين السمات والأبعاد فقد أوضح أن الشخص المندفع هو ذلك الشخص الصفراوي الانبساطي وغير المتوازن أما التأملي فهو ذلك الشخص البغلمي الانطوائي المتزن.

نظرية كليفورد Glifitd

شار كليفورد إلى أن التفكير التأملي لدى الفرد يتصف بالاتساع والبعد وجعل النشاط العقلي يتميز بالسيطرة والارتقاء والانسجام الوجداني مع الموضوع وكذلك بالاستبصار المبني على التفاصيل المتعددة وتجميعها بشكل وله أهمية للإنسان.

أما الاندفاعي فهو على العكس من ذلك فقد قام كل من كلفورد وزمرمان بوضع اختبار يتضمن (10) سمات أحدهما سمة التأمليين وموزعة على (300) فقرة.

نظرية ايركسون Earkson

أشار ايركسون أحد علماء النفس الذين تصدوا لمرحلة نمو الشخصية إلى أن التفكير التأملي هو سمة لمرحلة نضج الشخصية حيث يراجع الفرد فيها كل حياته فضلا عن نظرته إلى حياته الماضية التي تتسم بالتأملية وتمنحه شعوا بالانجاز والرضا عم حياته.

نظرية كاتيل Cattal

شخص كاتيل أحد علماء علم النفس الذين خاضوا في مجال السمات الشخصية أن هناك (16) عاملا أساسيا أو سمة باختبار الستة عشر عاملا للشخصية وقد كانت سمة الاندفاعية أحد هذه العوامل التي أشار إليها كايل في عوامل الشخصية.

نظيرة كارل موريس Catl – Morries

تصدي عالم النفس موريس في نظريته التي تناولت أساليب الحياة إلي سمة التأملية والاندفاعية فقد ذكر أن للناس (13) أسلوبا في الحياة حيث تمثل التأملية أحداهما من حيث تأكيدها على تطوير الذات الداخلية وذلك لأم عالك المثل الموجود داخل الإنسان وأن العالم الخارجي له لا يعد موطنا ملائما للإنسان.

الأسلوب المعرفي (التصلب – المرونة) :

من الدراسات النفسية التي أوضحت أ، جيمس James(1842 – 1910) حاول تقسيم الناس على صنفين – يتسم الصنف الأول بالعقلية الخشنة ويتسم بالنصف الثاني بالعقلية الطبيعية يهتم الأول بالأمور العملية المباشرة بينما يعتم الثاني بالنظرة التأملية.

واهتم ليفين 1935 بدراسة التصلب الطوبولوجي والذي صنفه إلى ثلاثة أنواع: تصلب أولى، بنائي، ووظيفي، ويشير لوجينز 1959 إلى ليفين Levvin عند استخدامه لهذه الأنواع الثلاثة للتصلب فإنه لم يميز بينهما ولم يحدد بشكل واضح خصائص هذا النوع من التصلب فضلا عن إشارته إلى أن التصلب تحدده الوراثة ولا تؤثر فيه الخبرات التربوية الادتماعية مما يتعارض ذلك مع الاتجاه الحديث في علم النفس (عبد المجيد 1975، ص 26 – 27).

كمـا أكـد Goldstein 1943 أن ظـاهرة التصـلب يمكـن ملاحظتها كثيرا في الخالات المرضية وفي حالة عدم تكامل العمليات العقلية (عبد السلام 1975، ص 533 – 537)

وحدد ورنر Warner1946 أن التصلب هو سمة سلوكية تتسبب عم ظروف مختلفة للكائن العضوي من أبرزها عدم النضـج أو التخلـف أو المرض (عبد المجيد، ص 28).

أمـا أدورنـو وفرانكـل Adornoand Frenkl 1950 فقـد وضـع مقياس (F) للميول التسلطية لقياس درجة التعصب بشـكل غير مباشـر علـى افتراض أن التمركز العنصري والتعصب ضد الأقليات جزء من ميول عامة لها أصـول متماسـكة في الشخصية وتوصيلا إلى تسعة متغيرات تكون الصـورة النهائيـة التسـلطية هـي – الخضـوع – العـدوان – المعارضـة – الامتثـال، الاتجاهـات ذات الطـابع التـأملي – الميـل إلى التـنمط – النزعـة الخرافيـة – التمركـز علـى القـوة والصـرامة – الهلاميـة الاسـقاطية – الانشـغال الزائـد المتزمت بمفهوم الجنس (محمد 1973، ص 67، 70) .

أما منهج التحليل العاملي فهو يؤكد على وجود ثلاثة عوامل للتصلب هي:

الحركـي – التصـلب في الإحساسـات، التصـلب في الـتفكير (عبـد المجيد 1975، ص 28) والعامل الثالث من التصلب ثبت على عـاملين يقـابلان كلا من المرونة التكيفية (Adaptive Flexbilty) والمرونة التلقائية وتمثل المرونـة التكيفيـة القـدرة علـى تغـير الـتفكير لمواجهـه المواقـف الجديـدة والمشـكلات المتغيرة بينمـا تمثل المرونـة التلقائيـة القـدرة علـى تغـير الـتفكير نحول حل معين (Ranfnc , 1970 , P 238).

ثالثا: دراسات سابقة:

هناك بعض الدراسات التي أجريت على الأسلوب المعرفي كما أن هناك دراسات أجريت على الأسري العائدين لذلك سوف تقسم الدراسات إلى نوعين من الدراسات لأن الباحثتان لم تحصل على دراسة مماثلة تجمع بين أساليب التفكير لشريحة الأسرى العائدين لهذا تعتبر هذه الدراسة الرائدة (على حد علم الباحثتين) بمتغيراتها والشريحة التي تناولتها.

أولا : دراسات تناولت الأسلوب المعرفي (تأملي – اندفاعي) و (تصلب – مرونة)

أ. دراسات عربية

1. دراسة صالح 1981

هدفت الدراسة إلى معرفة الأسلوب التأملي – الاندفاعي بين التلاميذ العرب والأمريكان ولذلك تم تطبيق اختبار (مناظرة الأشكال المألوفة (MEFR) على عينة بلغت (174) طفلا من الأمريكان و (140) طفلا من العرب ومن كلا الجنسين تراوحت أعمارهم من (5- 9) وكانوا من فلسطين والأردن وسوريا ولبنان ومصر والكويت، لقد توصل البحث إلى أن التلاميذ الأمريكان يتفوقون على التلاميذ العرب في الأداء على الاختبار وأن الدقة في الأداء من التطور العمري وان الذكور العرب تأمليون ويتفوقون على الإناث التأمليات في الأداء على اختبار مناظرة الأشكال المألوفة (صالح، 1981، ص267).

2. دراسة النعيمي 1995:

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين الأسلوب التأملي – الاندفاعي والقدرة على اتخاذ القرار ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار (كاكان) لقياس (التأمل – الاندفاع) واختبار القدرة على اتخاذ القرار على عينة بلغت

(198) موظف من دوائر الدولة في العراق واستخدم معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الثنائي والاختبار الثنائي لعينتين مستقلتين وتوصل الباحث إلى أن الموظفين ذوي الأسلوب التأملي يتفوقون على أقرانهم من ذويي الأسلوب الاندفاعي في القدرة على اتخاذ القرار وأن هناك علاقة موجبة بين القدرة على اتخاذ القرار وبين الأسلوب المعرفي (تأملي – اندفاعي) لدي موظفي الدولة (النعيمي، ص 82 – 120)

3. دراسة سكوت Scott1982

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثيرات طرائق تعديل السلوك المعرفي في إنجاز الأطفال التأمليين والاندفاعيين لبعض المهارات الأساسية في الجمع والطرح في الولايات المتحدة تألفت العينة من (45) تلميذا اندفاعيا و (45) تلميذ تأمليا حسب استجاباتهم على مواقف اختبار (MFF) وزعوا عشوائيا على ثلاث مجموعات اثنتان تجريبيتان وواحدة ضابطة وقد تم تدريب الأطفال كل مجموعة تجريبية وفقا لبرنامج تعليمي ثم تم تطبيق اختبار MFF البعدى على جميع المجموعات وقد استخدم التحليل العاملي (3×2) لمعالجة البيانات وقد توصلت الدراسة إلى أن النعلم الخاص لتعديل السلوك المعرفي غير فعال في تحسين الانجازات الرياضية عند التلاميذ التأمليين والاندفاعيين كما أن التلاميذ الذين تلقوا تعليمات تعديل سلوك المعروفي قد أظهروا مقاومة لتعديل أسلوبهم في حل مشكلاتهم

دراسة حسن 1985 :

كان الهدف من الدراسة إيجاد العلاقة بين القيم الدينية والتصلب في السلوك الاجتماعي ولتحقيق أهداف البحث فقد تم استخدام اختبار البورت وآخرون Allport abd Others لقياس القيم الدينية واختبار الاستجابة المتطرفة (السويف) لقياس التصلب الاجتماعي تكونت عينة البحث (240) طالبا بواقع (140) من طلاب مركز العلوم والرياضيات و(100) طالب من

طلاب السنة النهائية المرحلة الثانوية وبعد معالجة البيانات باستخدام الاختبار التائي ومعاملات الارتباط توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

لا يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين التصلب في السلوك الاجتماعي والقيم الدينية.

لا توجد فوق ذات دلالة إحصائية للتصلب في السلوك الاجتماعي بين المجموعتين العليا والدنيا في القيم الدينية.

5. دراسة الكبيسي 1989

تستهدف هذه الدراسة من إيجاد العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التصلب – المرونة) وبين حل المشكلات التي تقسمها الاختبارات (الاستدلال وتوليد الأفكار وتوليد الحلول الإستراتيجية) وكذلك معرفة الفروق وفق متغير الجنس بين الأسلوب المعرفي (التصلب – المرونة) وحل المشكلات – وتحقيقا لأهداف البحث طبقت الاختبارات المشار إليها أعلاه على عينة من طلبة الجامعة تألفت من (432) طالبا وطالبة، وبعد معالجتا إحصائيا توصل البحث إلى النتائج التالية:

هناك علاقة ضعيفة جدا بين الأسلوب المعرفي (تصلب – مرونة) وحل المشكلات

لا يختلف طالبة الجامعة المرنون عن زملائهم الطلبة المتصلبون في توليد الأفكار والحلول المألوفة.

استخدم طلبة الجامعة المتصلبون عدد أكثر من الإستراتيجيات للوصول إلى المفهوم مقارنة بزملائهم المرنون.

طلبة الجامعة الإناث أكثر تصلبا من زملائهم الذكور.

لا يختلف طلبة الجامعة الذكور عن زميلاتهم الطالبات في الاستدلال وتوليد الأفكار المألوفة وتوليد الحلول المألوفة.

ثانيا: دراسات تناول الأسري العراقيين العائدين من الأسر.

1. دراسة السمراني 1991

استهدفت هذه الدراسة التعرف على الاضطرابات النفسية لدي أسري الحرب العائدين من الأسر. وكانت عينة الدراسة من (106) أسير عراقي عائد من إيران. اجري الفحص الطبي وظهر في نتائج الفحص وجود (46) أسير بنسبة (46.2٪) من الأسري مصابون بإحدى الأمراض النفسية التي تشمل اضطراب الكآبة وعصاب القلق وذهان الفصام.

أما اضطراب ما بعد الشدة فقد تم تشخيصه مع بقية الاضطرابات السابقة وكذلك من النتائج التي ظهرت زيادة ملحوظة في عدد المضطربين نفسيا هو (90) أسير أي بنسبة (84.9٪) كما أشارت النتائج أن نسبة الأمراض النفسية كانت أعلى عند فئة الأعمار الكبيرة من الأعمار الصغيرة وفئة المتزوجين أعلى من فئة العزاب وفئة المتطوعين والاحتياط من فئة المكلفين ومنتسبى الجيش الشعبي في الأمراض النفسية وأوضحت الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية ما بين مدة الأسر والنسبة المرضية (السامراني، 1994، ص 39 – 48)

2. دراسة حمزة 1994

استهدفت هذه الدراسة التعرف على عملية تغيير وتعزيز هوية الأسري العراقيين العائدين من إيران ومن تحليل البيانات ظهر أن هناك مجموعة من العوامل.

أن تغييرا مهما طرأ على تصور المرأة لذاتها وذلك لأدائها دورين مزدوجين هنا دور الأول الغائب ودور الأم وحين عودة الأب لم تستطيع الأم إعادة ترتيب المسئوليات فقد كانت تنازع الأدوار أحد العوامل في التفكك الأسري.

شكوك الأسير بسلوك زوجته

استحواذ الزوجة على رواتب الأسير العائد والامتناع عن مساعدته ماديا الافتقار إلى الحد الأدني للتفاهم بين الزوجين.

كما ظهرت النتائج أن (37.5٪) من الأسري كانوا متزوجين قبل الأسر قد طلقوا زوجاتهم و (22.5٪) قد انفصلوا عنهن – وليس هناك سوي (30٪) يعيشون معهم بصورة طبيعية و (10٪) يعيشون معهم على غير وفاق.

أما عن النتائج الإيجابية فقد أشارت النتائج إلى أن الأسري قد تعودوا على الصبر (20٪) والإحساس بقوة الانتماء للأهل والوطن (18.5٪) والاعتماد على النفس (17.1٪) وتعاظم الإيمان بالله (14.8٪) (حمزة / 1994، ص 228- 226)

3. دراسة خليل فهمي

استهدفت الدراسة في البحث قياس التوافق النفسي للأسر العائدين من الأسر فكانت عينة البحث مكونة من (720) أسير عائدا من إيران وبعد استخدام الأساليب الإحصائية. أظهرت النتائج البحث أن الأسري العائدين من إيران وبعد مرور خمس سنوات لا يتمتعون بتوافق نفسي ويعود سبب ذلك إلى الضغوط الشديدة التي كانوا يتعرضون لها داخل أقفاص الأسر.

كما أظهرت النتائج أن الحالة الاقتصادية الجيدة والمتوسطة بعد الأسر أفضل من قبل الأسر (خليل فهمي، ص83)

ثانيا: الدراسات الأجنبية

1. دراسة هل ومالون (1976) **Hall Malone**

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أوضاع الأسري العائدين من الحرب الفيتامية وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم ما كان يعاني منه الأسري هو سرعة الإجهاد والمعاناة من الضغوط كذلك مدة الأسر الطويلة

والمعاملة القاسية والشعور بالتهديد المستمر وذكروا الأسري أن الرسائل التي كانت تصلهم من ذويهم هي من أهم الأمور التي تساعدهم على الصبر والتحمل (Hall Malone, P. 786).

2. دراسة فلين (Flynn, 1978)

استهدفت هذه الدراسة التعرف على حاله الأسري العائدين من فيتنام. وكانت من أهم النتائج إلى أ هناك مؤشرا من الأمراض النفسية فإن عددا كبيرا من الأسري مصابون بالقلق وتجنب الأماكن التي فيها الضوضاء (Flynn, p. 160.63)

3. دراسة نايس و آخرون Nice, Etal, 1981

استهدفت هذه الدراسة التعرف على عوائل أسري الحرب بعد خمس سنوات من عودة أسرهم بحثت هذه الدراسة الاستقرار الزوجي وأدراك التوافق والبيئة الأسرية، ولدي (167) أسيرا عائدا من فيتنام و(167) عائلة كمجموعة ضابط لم يقعوا أزواجهم في الأسر.

وقد أظهرت النتائج لهذه الدراسة أن مؤشر الطلاق كان عاليا بين الأسري العائدين والسبب المهم في ذلك هو مدة الأسر الطويلة، كذلك أن مدة الأسر التي قضاها الأسير بغيابه عن العائلة وهي حالة من الضغط النفسي أثرت عليه.

إجراءات البحث :

يعرض هذا الفصل وصفا لعينة الدراسة ووصف لأدواتي القياس للمستخدمين وهما أداة قياس أسلوبي التفكير (تأملي – اندفاعي) و(تصلب – مرونة) كما سيتناول إجراءات الدراسة ومتغيراتها والمعالجة الإحصائية التي تم استخدامها منسجمة مع الأهداف الموضوعة.

أولا : عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (84) أسيرا عائدا إلى أرض الوطن عام 99 – 2000م، اختيروا عشوائيا بمساعدة الجهات المسئولة عنهم وكان معظمهم من الأسري الذين عادوا منذ وقت قريب.

والجيد بالذكر هنا وصف لهذه العينة وهى كالأتي:

1– مدة الأسر: لقد تراوحت مدة الأسر بين (8 – 17 سنوات) وبمتوسط (10.64) سنوات تقريبا وكما في الجدول أدناه.

2 – عمر الأسري: لقد تراوحت أعمار عينة الدراسة بين (33- 60) سنة وقد بلغ معدل أعمارهم (75، 74) سنة.

3 – التحصيل الدراسي: لقد تراوح تحصيل عينة الدراسة بين خريج ابتدائية حتى خريج الجامعة وكما مبين في الجدول (1)

جدول (1)

يبين التحصيل الدراسي لعينة البحث حسب الشهادات وإعدادهم

التحصيل الدراسي	العدد
الشهادة الابتدائية	29
الشهادة المتوسطة	30
الشهادة الإعدادية	21
شهادة دبلوم	8
شهادة البكالوريوس	12
المجموع	100

أما فيما يخص الحالة الاجتماعية فقد بلغ عدد المتزوجين (78) أسير و (22) أسير أعزب كما في جدول (2)

جدول (2)

يبين الحالة الاجتماعية للأسري العائدين

العدد	الحالة الاجتماعية
78	متزوج
22	أعزب
100	المجموع

ثالثا : أداة البحث

تطلبت أهداف البحث الحالي إعداد أداتين لقياس الأسلوب المعرفي (التأملي – الاندفاعي) والأخر لقياس الأسلوب المعرفي (تصلب – مرونة) ولقد تم ذلك بالاطلاع على المقاييس التي استخدمت لقياس هاذين الأسلوبين والتي أعدت لشرائح مختلفة عن الشريحة التي خصها البحث الحالي وفيما يلي عرض لخطوات إعداد الأداتين:

1. إعداد فقرات المقياس: في ضوء التعريف الذي اعتمده البحث للأسلوب (التأملي – الاندفاعي) و (التصلب – المرونة) وفي ضوء الاطلاع على بعض المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة أعدت بعض الفقرات تقيس الأسلوب (تأملي – اندفاعي) وبعضها يقيس (تصلب – مرونة) بشكل أداتين، فقد بلغ عدد فقرات الأداة الأولي (28) فقرة أما الأداة الثانية فكانت (36) فقرة عرضت على لجنة من المحكمين في القياس وعلم النفس حذفت (8) فقرات من الأول ولم تحذف أي فقرة من الثاني حسب المعايير الذي اعتمده البحث وبهذا أصبح عدد الفقرات (20، 36) على التوالي وبهذا تحقق الصدق الخارجي كما وضعت لكل فقرة خمس بدائل للمقاسيين وهي (تنطبق على دائما) (تنطبق على غالبا) (تنطبق على أحيانا) (لا تنطبق على غالبا) (لا تنطبق على أبدا) وقد وضعت درجات لكل بديل وهي على التوالي (5) إذ يمثل

الصفة المراد قياسها و (4) للبديل الثاني ثم (3) للبديل الثالث و (2) للبديل الثاني و (1) للبديل الأول والذي يمثل عدم انطباقا أبدا.

كما روعي إعطاء الأوزان (الدرجات) بشكل معاكس إذا كانت الفقرة سلبية ووضعت (تعليمات للإجابة على الفقرات بحيث كانت واضحة وسهلة وقد طلب من المبحوث الإجابة بكل دقة وصراحة لغرض البحث العلمي كما أن هذه الإجابات لن يطلع عليها أحد سوي الباحثتان.

ثالثا: تطبيق المقاييس:

بعد أن استكملت شروط بناء الأداء لقياس الأسلوب المعرفي (تأملي - اندفاعي) و (تصلب – مرونة) طبقت الأداة على عينة البحث البالغة (100) أسير بعد أن تجمعوا في مكان واحد حسب ما وردتهم من تعليمات وقد قامت الباحثتان بلقاء الأسري وبعد الترحيب بهم والإشادة ببطولاتهم واختبروا بهذه الأداة وتم تطمينهم وإخبارهم بأنها لأغراض عملية فقط ثم وزعت عليهم الاستمارات التي تحتوي مقياسين لقياس نمطين من التفكير. وقد استخدم قراءة كل فقرات وإزالة الغموض عنها والطلب بالإجابة عليها حالا مع مطالبتهم بذكر مدة الأسير والتحصيل العلمي والحالة الزوجية والعمر، وقد استغرق التطبيق حوالي ساعة وربع أي حوالي (75) دقيقة، وبعدها أثنت الباحثتان على جهودهم وشكرتهم بعد ذلك تم تفريغ البيانات وإعطاء الدرجات عند تصحيح الاستمارات فقط ظهر أن (84) استمارة كانت كاملة الإجاية و (16) استمارة لم تكمل معلوماتها وبهذا استبعدت عن التحليل والإبقاء على (84) منها.

صدق الأداة:

لقد تم التحقق من الصدق الخارجي عندما عرض الأداة على محكمين إذ يشير المختصون في القياس النفسي إلى أن أفضل طريقة لتقدير

الصدق الظاهري للقياس أو الأداة هو عرض فقراته على مجموعة من الخبراء لفحصها منطقيا وتقدير مدي صلاحيتها (الزويعي، 1980، ص 390)

الثبات

يعني بالثبات الدقة والاتساق في الأداء الأفراد والاتساق في النتائج عبر الزمن إذ أن المقياس الثابت يعطي نفس النتائج إذ طبق على نقس المجموعة من الأفراد مرة ثانية (Beron, 1981,P 418)

ولما كان من الصعوبة استدعاء الأسري مرة أخري فقد لجأت الباحثتان بإجراء الثبات للإدارة عن طريق التجزئة النصفية، إذ قسمت الفقرات لأداتى البحث الـ (20) فقرة و(36) فقرة إلى تصفين تألف النصف الأول من الفقرات الفردية في حين تألف النصف الثاني من الفقرات الزوجية وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار ووجد أن معامل الارتباط (0.79) للأول أنا الثاني فكان (0.76)وقد اجري تصحيحا بمعادلة سبيرمان براون (Alin&Yen, 1979,p79) وقد أصبح معامل الثبات بعد التصحيح (0.82) للأول و (0.80) للثاني وهو مؤشر جيد.

الوسائل الإحصائية:

الاختبار التائي T-Test

تحليل التباين Anava

معامل ارتباط بيرسون

معادلة سبيرمان براون

نتائج البحث: عرضها ومناقشتها

ويتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق أهدافه ومناقشة تلك النتائج في ضوء الدراسات السابقة التي تم استعراضها في الفصل الثاني وكما يأتي:

الهدف الأول:

تحقيقا لهدف البحث الأول والذي ينص على التعرف على الأساليب المعرفية (تأملي- اندفاعي) و (تصلب – مرونة) لدي الأسري العائدين من الأسر بشكل عام، فقد طبقت الأداة التي أعدت لهذا الغرض إذ بلغ متوسط درجات المستجيبين على مقياس (تأملي- اندفاعي) (59.92) وبانحراف معيار ي(8.84) وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي البالغ (60) ظهر أن المتوسطين متقاربين ولمعرفة دلالة الفرق بينهما استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة فظهر الفرق ليس ذو دلالة إحصائية عند مستوي (0.05) إذ أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية أما بالنسبة إلى الأداة التي تقيس (التصلب – المرونة) فقد بلغ متوسط درجات العينة (114.95) وبانحراف نعياري (13.50) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطين استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة وقد ظهر أن الفروق ذات دلالة عند مستوي (0.05) إذ بلغت القيمة الجدولية (1.709) عند مستوي (0.05) أما القيمة المحسوبة فقد بلغت(2.148) وهذا يعني أن الفروق ذات دلالة إحصائية إذ أن عينة الأسري تميزت بأسلوب تفكير تأملي، وتشير الأدبيات بأن الشخص التأملي ينصب اهتمامه على جودة الأداء أكثر من اهتمامه بسرعة انجازه وهذا ما ينطبق على الأسري الموجودين في أقفاص الأسر إذ يلجأ الأسير إلى إتقان العمل الذي يناط إليه حتى يتجنب كل الأخطاء التي قد تسبب له الانكسار النفسي من قبل الأعداء متجسدا بالمساس بكرامته ومبادئه وكرامة وطنه.

أما بالنسبة إلى (تصلب – مرونة) فقد كشفت نتائج تحليل التباين أن مدة الأسر قد أثرت على الأسلوب المعرفي (تصلب – مرونة) للأسير إذ أن أسلوب المرونة كان هو السائد فالقيمة الفائية المحسوبة أعلى من القيمة الفائية الجدولية وبدلالة إحصائية إذ بلغت القيمة المحسوبة (1.730) أما

القيمة الجدولية فبلغت (1.649) عند مستوي (0.05) وكما مبين في الجدول(5)

جدول (5)

نتائج تحليل التباين للأسلوب المعرفي (تصلب – مرونة)

مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية
بين المجاميع	346.990	29	15.069	1.730	1.649
الخطأ	47.248	54	8.708		
الكلي	907.238	83			

ان هذه النتيجة تكشف عن أن نمط تفكير الأسير يميل أن يكون مرن أكثر من مما يميل إلى التصلب. وتعد حتمية لمثل هذه الشريحة إذ أن وجود هؤلاء الأشخاص في أقفاص الأسر وبهذه المدة الطويلة وند نظام مثل النظام الإيراني يعامل الأسير معاملة قاسية غير إنسانية ولكم مع كل هذه الظروف الضاغطة من قبل الجهة المؤسرة كان الأسرى مرنين في أسلوبهم المعرفي، وحاسين في الاستجابة للواقع الذي هم فيه – فلا بد لهم أن يتبعوا مثل هذه الإستراتيجيات المرنة في التعامل لتحقيق أهدافهم التي يصبون إليها وقد اتفقت هذه النتائج من نتائج دراسة (حمزة) 1994 والتي أظهرت بأن الأسر عبروا عن تعودهم على الصبر والمعاناة مدة الأسر – كذلك على قوة الانتماء للأهل والوطن والاعتماد على النفس وتعاظم الإيمان بالله كما اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (هل وجالوسون 1976) والتي أظهرت أن الأسري الفيتناميين قد عانوا من الضغوط لمدة الأسر الطويلة وأنهم تعودوا على الصبر والتحمل خلال فترة الأسر الطويلة.

استخلاص النتائج:

لقد كشفت نتائج البحث الحالي إلى أن أسلوب تفكير الأسري العائدين من الأسر الذين أمضوا قرابة ثمانية عشر عامل هو أسلوب إيجابي

فقد تميز بالتفكير التأملي كذلك يتميز بتفكير مرن أي يستطيعون أن يتعايشوا مع الظروف القاسية التي مروا بها وليس هناك أصعب من الظروف التي يمر بها الأسير في أقفاص الأسر.

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث توصى الباحثتان ما يأتي:

الاستفادة من هذه الطاقات بأعمال يمكن أن تتناسب مع أساليب تفكيرهم التي يستخدمونها والتي تتطلب (مرونة وتأمل) بما يعود للبلد بالنفع والتقدم.

زيادة في الاهتمام بهذه الشريحة وذلك بالتخفيف عنهم لما لاقوه في فترة الأسر وذلك بإعادة تأهيلهم لتقبل الحالة الجديدة التي هم عليها الآن، زيادة في دعم الأسري العائدين من النواحي المعاشية والنفسية والثقافية.

المقترحـــات :

إجراء دراسات مكثفة على الأسرى العائدين من الأسر تتناول الكشف عن الحاجات النفسية والاجتماعية والمادية.

المصادر العربية

1- إبراهيم صائب أحد 1978، الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالقدرات الابتكارية، بغداد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.

2- السامرائي، محمد عبد الحميد (1994)، الاضطرابات النفسية لدي أسري الحرب العراقيين العائدين من الأسر في الأسبوع الأول لعودتهم، دراسة أولية المجلة الطبية العسكرية العراقية، المجلد السادس العدد 1.

3- العيسى، عبد الوهاب حسن، دراسة تجريبية عن العلاقة بين مستوي الطموح والانبساط والانطواء، بغداد ـ مطبعة الزهراء 1973.

4- الكبيسي ـ وهيب مجيد، الأسلوب المعرفي (التصلب – والمرونة) وعلاقتة بحل المشكلات، جامعة بغداد، كلية التربية الأول، دكتوراه فلسفة في التربية وعلم النفس التربوي 1989.

5- لنعيمي، مهند محمد، الأسلوب التأملي – الاندفاع وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدي موظفي الدولة جامعة بغداد كلية الآداب، 1995، رسالى ماجستير،

6- حمزة كريم محمد (1994)، الأسير والأسر ـ دراسة في عملية تغير وتعزيز هوية الأسري العراقيين في إيران رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد، كلية الآداب.

7- خليل فهمي، خلودن وليد (1996) التوافق النفسي للأسري العراقيين العائدين من الأسر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد كلية الآداب.

8- سلامة، أحمد عبد العزيز، علاقة الدوكماطبقية بمستوي التعليم والتحصيل الدراسي لدي المراهقين القطريين، كلية التربية، الدوحة، جامعة قطر كلية التربية – العدد (3) السنة 3، مطابع العهد، 1984.

9- صالح عبد الرحيم، التأملية – الاندفاعية بين أطفال مدارس الكويت جامعة الكويت، العدد 3 السنة التاسعة، 1981.

10- عبد السلام، فاروق سعيد، التصلب الفكري وعلاقته ببعض خصائص الشخصية، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة- الثقافة للطباعة والنشر 1975.

11- عبد المجيد فائز يوسف: سمة المرونة – التصلب لدي العاملات وغير العاملات، المجلة الاجتماعية القومية بالقاهرة العدد (2 – 3) الجلد (12) 1975.

12- على، وحيد حسين، دراسة مقارنة لأسلوبين معرفتين للقادة والمنتمين لمنظمتي الطلبة والشباب، جامعة بغداد، كلية التربية، ماجستير في علم النفس التربوي 1995.

13- محمد عبد الستار إبراهيم، البناء المعرفي والمضمون الإيديولوجي للتسلطية، نحو مقياس جديد للتسلطية العامة، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، العدد 1، 1973.

14- هادي، حسين ربيع، دراسة مقارنة في أساليب معالجة المعلومات على وفق الأسلوب المعرفي (الاستقلال – الاعتماد على المجال) عند طلبة المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، دكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي 1997.

المصادر الأجنبية:

15- ALLEN, M.J & Yen, W.M. Introduction To Measwrement Theory, California, Brooks- Cala, 1979.

16- Flynn, L. (1978), (Prisoner of war, syndrome in mo dersym opsis of comprehensive text book of psychiatry) 41 ed, Williams and wilkins. London.

17- Hall. R.C.W Ualone. P.T. 1976, "Psychiatric Effect Of Prolouged Asion Coptivity, Atwo. Year, Follow Upn Ame & Ican Journal Of Psychiatry Uol.133

18- Hassan, Hassan, H, (1989) (Psychiatric Problem Oprisoners of Warn faculty of medicine Ainsham, University.

19- Nice, Stephen, Me Donald. B (1981) the fanalies of U.S Navy Pow trom Vietnam, five years after Reunion) Journal of Marriage and the family Nardim, J.E.

20- Rayne, R.W. "Conghitive Abnormalities" In Eysenlr. 11 . Hand Bool Of Abnormal Approach. London, Pitman Medican Publishine C.O. 1970.

21- Scott, P.A, The effects of congnitive Behavior Modification of The Math achievement of Reflective and im Pulsive second coralo students) Dissertasion Abstracts international Vol. 42 No, 8.

22- Segal. 11 (1976) ((Universal Consequences of Captivity, Stress reaction of prisoners of war on their families Inter National Social Science Journal. Vol.28

23- Veranon P.F. Multiveriation Preaches To The Study Of Congnitivestlyes In Joeseph R.Xoyee Multieveriate Onalysis Phchological New Gork, Qcadimic Press, 1973.

ملحق (1)

أخي الأسير العائد من الأسر

تحية طيبة وبعد،،

نضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات للتعرف على مواقفكم الحقيقية الصادقة بشأنها، لما لذلك من أهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص وتطوير المجتمع بشكل عام كونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة ومستوي من الوعي والمعرفة.

ونظرا لما نعهده فيكم من صدق وأمانة في التعبير عن آرائكم ومواقفكم يرجي التعاون معنا في الإجابة على جميع فقرات المقياس بوضع علامة صح تحت إحدى البدائل الخمسة الموضوعة أمامها – ولا داعي لذكر الاسم..........

مع خالص شكرنا وتقديرنا لتعاونكم

يرجي ذكر المعلومات الآتية:

1- العمر.

2- التحصيل الدراسي.

3- الحالة الاجتماعية.

4- مدة الأسر.

الباحثتـــــان

ت	الفقـــــــرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي غالباً	لا تنطبق علي أبدا
1	أحـاول أن أنجـز عملـي الـذي كلفـت بـع بأقصر وقت ممكن					
2	أختار الموضوعات ذات العلاقـة بمـا يناسبني منها بدقة					
3	أفضـل مشـاهدة الأفـلام الـتي تتضـمن المغامرات					
4	أصـدق كـل مـا يقولـه صـديقي مـن أخبـار مباشرة لثقتي به					
5	أحـاول إقامـة صـداقات صـحيحة وقويـة مـع جيراني بعد التعرف عليهم					
6	إذا عاملني أحد بقسوة فإن معاملتي له تتسم بردود فعل سريعة					
7	أحاول أن أكون هادئا مع من يقسو علي					
8	أرفض بشدة كل نقد يوجه إلي					
9	أغمض النظر عن الكلام غير اللائق الـذي أسمعه					
10	أعيد النظر في أعمالي التي ينبهني الآخرين عن أخطائي فيها					
11	أتنـــاول طعـــامي مباشـــرة إذا وضـــع أمامي					
12	أشـعر بـالقلق والتـوتر حينمـا أشـك في أمـر معين					
13	أبدأ بـالرد علـى أي تهديـد يـواجهني بشـكل مباشر					
14	ابـذل كـل جهـدي كـي أكـون محبوبـا مـن أول لحظـة للأشـخاص الـذين أتعـرف علـيهم حديثا					
15	أتخـذ القـرار عنـد أول فكـرة تخطـر في بالي					
16	تتسم معاملتي بردود فعل سـريعة إذا عـاملني أحد بقسوة					

ت	الفقــــــرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي غالباً	لا تنطبق علي أبدا
17	أختار أول وظيفة بين يدي عندما تعرض على وظائف متعددة					
18	أحاول أناقش صديقي في خطئه كي لا أخسره					
19	أطلع واختار الموضوعات التي تتفق و مبادئي بدقة					
20	أدخل بشجار مباشرة مع صديقي فيما إذا حصلت أي خطأ منه بحقي					
21	لا أحب أن تتغير قراراتي مهما كانت الأسباب					
22	أعتقد أن أراء معظم أصدقائي غير ناضجة					
23	أنا متأكد أن أكثر الناس يقولون ما لا يفعلون					
24	لا أحب تغيير نمط حياتي مهما كانت الأسباب					
25	أفضل اختيار أصدقائي الذين يشبهونني في معتقداتي					
26	أري من الطبيعي أن يعتقد كل شخص بأن عائلته أفضل من أي عائلة أخري					
27	أفكر دائما في أحداث الماضي بدلا من الحاضر					
28	أفضل تنفيذ قراراتي دون مناقشة					
29	أميل إلى مناقشة الأشخاص الذين يختلفون معي في النظرة إلى الحياة					
30	أشعر أن الزمن الحاضر يزخر بالشقاء والتعاسة ولذلك فالمستقبل هو المعول عليه					
31	أميل للتمسك بآرائي حتى إذا اختلفت مع الآخرين					
32	أعتقد أن الكثير من الناس يستحقون السخرية					

ت	الفقـــــــرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي غالباً	لا تنطبق علي أبدا
33	أعتقـد أن قراراتـي هـي الصـائبة وعلـى الآخرين الأخذ بها					
34	أري مـن الضـروري أن يكـون الشـخص متمسكا بالتقاليد الاجتماعية الصارمة					
35	من الصعب أن أعيد النظر في قراراتي					
36	أري من الحكمة الا يغير الشخص أسلوب تعامله مع الآخرين					
37	أجد من الصعب أن اتجاوز أخطاء غيري مهما كانت الظروف					
38	أستطيع الإجابة بسرعة وسهولة على الأسئلة الموجهة لي					
39	اتمسك بأصدقائي ومعارفي					
40	أرتبك في حياتي اليومية عندما يحدث لي شيء غير متوقع فيها					
41	أعتقد انني أكثر دقة في معرفة الصواب او الخطأ من معظم الناس					
42	لا أسـتطيع أن أتـرك عمـلا أعتـدت علية لأزاول عملا أخر					
43	أري مـــن الطبيعـــي أن تغتفـــر أخطـــاء الصديق					
44	افضـل أن تتسـم الأعمـال الـتي أقـوم بهـا بالتنويع والتغيير					
45	لا أميل إلي الشخص الذي يحاول إثبات رأيه دائما					
46	افضـل مناقشـة أصدقائي عنـدما أختلـف معهم في الرأي					
47	احترم وجهات نظر واراء الآخرين					
48	يزعجني تغيير سكني ومحلتي					
49	أتقبل كل ما هو مرغوب في أسرتي					
50	احترم رغبة أولادي					
51	احاول تغيير نمط حياتي باستمرار					

ت	الفقـــــــرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي غالباً	لا تنطبق علي أبدا
52	أري من حق كل الناس أن يعيشوا سعداء مهما كانت جنسياتهم					
53	أتضايق عندما أوضع في قوالب جامدة					
54	أحاول مناقشة عائلتي في أمور الحياة					
55	تزعجني اتجاهات وقيم الآخرين					
56	أحب الجلوس مع الأشخاص الذين يتفقون معي في أرائي					

المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة

المؤلف في سطور

- الأستاذ الدكتور / سعاد معروف محمد الدوري
- أستاذ علم النفس التربوي
- التخصص الدقيق الصحة النفسية
- عمل في كلية الآداب / قسم علم النفس / جامعة بغداد / جمهورية العراق.
- عمل مقررا للدراسات الأولية والعليا في قسم علم النفس / كلية الآداب
- نشر عددا من البحوث والدراسات تزيد عن 30 بحثا في مجلات علمية محكمة
- شارك في العديد من المؤتمرات العلمية داخل العراق وخارجها في بعض الأقطار العربية (الجمهورية العربي السورية – جامعة دمشق – حلب – اللاذقية – والمملكة الأردنية الهاشمية – الكرك – جامعة مؤتة).
- عمل رئيس للجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية في جمهورية العراق من 1998 ولغاية 2004م
- عمل رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية والنفسية في جمهورية العراق.
- يعمل حاليا في الجامعة الخليجية بمملكة البحرين.
- يعمل مقررا لقسم الإرشاد والتربية الخاصة.
- عضوا في العديد من لجان الجامعة والقسم
- عضوا في العديد من لجان الجودة في الجامعة والكلية
- شارك في العديد من الدورات التدريبية في الجامعة الخليجية
- شارك في مؤتمري (الأمومة والطفولة ومؤتمر الأيتام) في مملكة البحرية.



رقم الإيـداع : 2013/9063

الترقيم الدولى : 7-003- 735-977-978

مع تحـيات

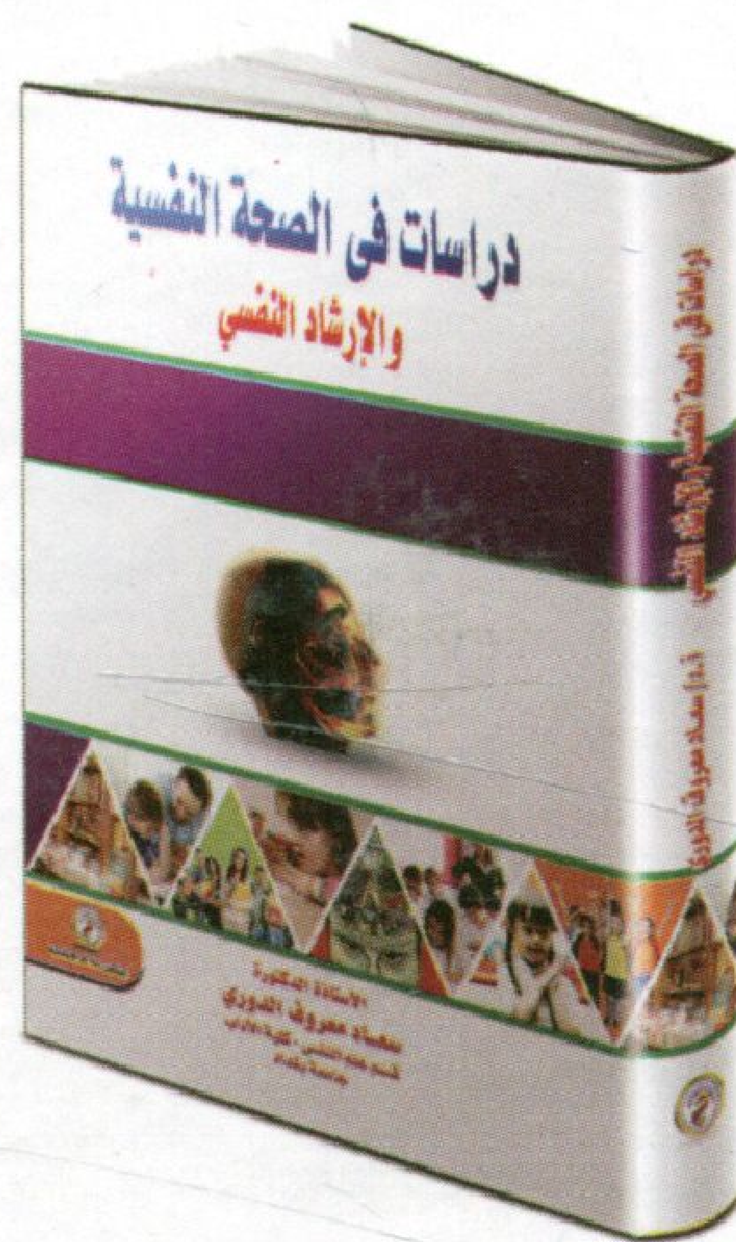
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

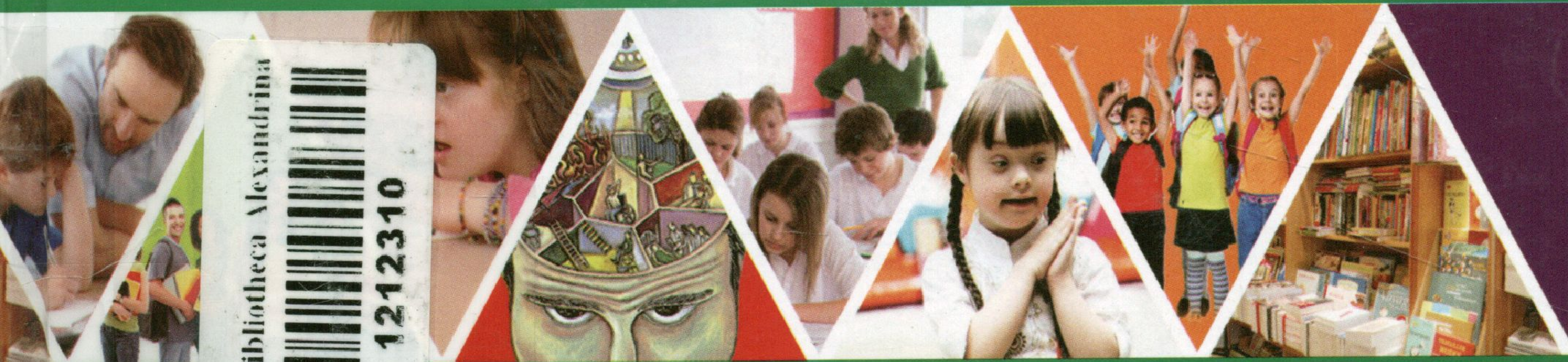
تليفاكس: 5404480 - الإسكندرية

Inv:10000461
Date:27/4/2014




دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر







الناشر
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
٥٩ ش محمود صدقى متفرع من العيسوى سيدى بشر - الإسكندرية
تليفاكس : ٥٤٠٤٤٨٠ / ٠٠٢٠٣ - الاسكندرية

ISBN : 977-735-003-7
9 789777 350037